

**HØGSKULEN I VOLDA**

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Lærereens arbeid

Hva kjennetegner norsklærereens arbeid på ungdomstrinnet.

Anne-Grethe Skjærseth
Våren 2009

Forord

Det har vært en spennende og intens prosess å skrive denne masteroppgava i yrkesretta spesialpedagogikk. Jeg har lært mye. Slik sett avslutter jeg med en følelse av at det er nå jeg skulle begynt.

Det har også vært krevende; kombinert med jobb har det innimellom vært på grensa av det forsvarlige. Det blir både uvant og godt å fylle helger og ferier med andre aktiviteter.

Jeg vil gjerne takke Marit og Åse for gjennomlesing og innspill i skriveprosessen og Sigmund for romslighet og gode middager.

Den største takken går til Randi Myklebust for veiledning, råd og reflekterte innspill. Hun har vært en inspirerende dialogpartner i prosessen og bidratt til å holde meg på sporet.

Ålesund, mai 2009

Anne-Grethe Skjærseth

KAPITTEL 1 – INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	2
1.3 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET	2
1.4 OPPGAVAS STRUKTUR.	5
KAPITTEL 2 - TEORETISKE PERSPEKTIV	5
2.1 LÆRING.	6
2.1.1 <i>Metaforer som hjelper oss å forstå teorier om læring.</i>	6
2.1.2 <i>Konsekvenser i praksis.</i>	8
2.1.3 <i>Eklektisk tilnærming til metaforene.</i>	8
2.2 DIDAKTIKK OG DANNEELSE.	9
2.2.1 <i>Norskfaget i et dannelsesperspektiv.</i>	10
2.2.2 <i>Ensidighetsproblematikken i klassiske dannelses teorier.</i>	11
2.2.3 <i>Dialektikken i teorien om kategorial dannelse.</i>	12
2.2.4 <i>Relevant undervisningsinnhold.</i>	12
2.2.5 <i>Arbeidsmåter.</i>	13
2.2.6 <i>Det individuelle og det kollektive perspektivet.</i>	13
2.2.7 <i>Lærerens møte med eleven.</i>	14
2.2.8 <i>Et variert og mangfoldig læringsmiljø</i>	15
2.3 DEN DIDAKTISKE TREKANTEN	19
2.4 KLASSEROMFORSKNING	20
2.4.1 <i>Betydningen av formativ vurdering, arbeidsplaner og lekser.</i>	20
2.4.2 <i>Lærerens arbeid med elever som ikke har utbytte av den vanlige undervisninga .</i>	20
2.4.3 <i>PISA-undersøkelsene og gjennomføring av norske skolereformer</i>	22
2.4.5 <i>KIO-forskning.</i>	22
KAPITTEL 3 – METODE	24
3.1 UTVALG	24
3.2 FORSKNING OG FORSKERROLLEN	25
3.3 FORSKNINGSETIKK	25
3.4 METODISK TILNÆRMING.	26
3.5 INSTRUMENT FOR DATAINNSAMLING.	27
3.6 TOLKING AV DATA.	29
3.7 DATAGRUNNLAGET – BESKRIVELSE OG VURDERING	29
3.7.1 <i>Validitet</i>	29
3.7.2 <i>Operasjonalisering.</i>	31
3.7.3 <i>Vurdering av å bruke KIO- spørreskjemaet.</i>	32
3.7.4 <i>Ytre validitet</i>	33
3.7.5 <i>Reliabilitet</i>	34
KAPITTEL 4 PRESENTASJON OG ANALYSER AV FUNN.....	35
4.1 GENERELT OM DATAMATERIALET	37
4.1.1 <i>Utvalget</i>	37
4.1.2 <i>Indre frafall</i>	37
4.2 HVA FOREGÅR I AKSEN LÆRER - INNHOLD.	38
4.2.1 <i>Grunnutdanning.</i>	38
4.2.2 <i>Studiepoeng i norskfaget.</i>	38
4.2.3 <i>Utdanning med relevans for spesialundervisning.</i>	39
4.2.4 <i>Etterutdanning.</i>	39
4.2.5 <i>Lærerens viktigste kilder til utvikling som lærer.</i>	40
4.2.6 <i>Personlig refleksjon og kollegasamarbeid versus forskningsbasert kunnskap.</i>	41

4.2.7 Tema som vektlegges i lærersamarbeid.....	42
4.2.8 Lærernes forhold til læreplanen.....	43
4.2.9 Læreboka - hjelpemiddel eller hjørnestein?.....	44
4.3 HVA FOREGÅR I AKSEN LÆRER- ELEV.....	44
4.3.1 Ei typisk uke i norsk på ungdomstrinnet	45
4.3.2 Oftest brukte undervisningsformer i norsktimene	46
4.3.3 Styrkingstiltak - kollektivt eller individuelt retta ressurs?	47
4.3.4 Lekser og arbeidsplaner.....	48
4.3.5 Motivasjon og trivsel – selvvirksomhet.....	50
4.4 HVA FOREGÅR I AKSEN INNHOLD - ELEV.....	50
4.4.1 Tilpassa opplæring og spesialundervisning.....	50
4.4.2 Lærernes opplevelse av å lykkes med elevenes læring.....	54
4.4.3 Læreren og skoleheimsamarbeidet.....	55
4.5 OPPSUMMERING AV EMPIRIEN	57
KAPITTEL 5 - DRØFTING AV FUNN	59
5.1. PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGA.....	59
5.1.1 Den autonome lærer – og lærebøkens posisjon.	59
5.1.2 Arbeidsplaner – med eller uten læringsmål.	63
5.2.3 Kollektive versus individuelle erfaringer i norskundervisninga.	65
5.2.4 Arbeid med et mangfold av elever.....	67
5.1.5 Elevmedvirkning og skole/heimsamarbeid.....	70
5.2 LÆRERARBEID OG EGENUTVIKLING	73
5.3 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	74
SAMMENDRAG.....	79
LITTERATURLISTE	81
VEDLEGG	88

Kapittel 1 – Innledning

I dette kapittelet presenterer jeg bakgrunnen for valg av problemstilling og formål med oppgava. Videre redegjør jeg for nyere forskning om lærerens arbeid.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Utgangspunktet for undersøkelsen min er tilpassa opplæring og hvordan lærere arbeider for å realisere dette til dels kompliserte (Bachmann og Haug 2006) begrepet. Gjennom reformen Kunnskapsløftet og læreplanen LK06, signaliseres betydningen av at læreren både er faglig sterk og har kompetanse til å ivareta den enkelte elevs utvikling. Mange undersøkelser peker i dag ut lærerens arbeid som den faktoren som betyr mest for hvordan det går med eleven (Nordenbo mfl 2008, Hallie 2009).

Den gjeldende læreplanen innebærer en desentralisering av utvelgelse og organisering av lærestoff og progresjon (Ottosen 2009), noe som på den ene siden betyr at læreren har en større mulighet til å la elevenes erfaringer og interesser være utgangspunktet for undervisninga og på den annen side gjør betydningen av lærerens didaktiske kompetanse tydelig. Kravene til refleksjon rundt undervisningas *hva, hvordan og hvorfor*, er betydelig større med LK06 enn de var i L97 og jeg er nysgjerrig på hvordan lærerne praktiserer dette.

Jeg har valgt å studere norsklærernes arbeid fordi jeg opplever at norskfaget står i en særstilling i danningssammenheng. I rapporten Framtidas norskfag (Utdanningsdirektoratet 2006) slås det fast at norskfaget er sentralt i lærerens arbeid med å gi eleven verktøy for å utvikle identitet og kunne påvirke sine omgivelser. Norsklærerens arbeid med å tilpasse opplæringa til så vel ulike forutsetninger som til ulik sosial og kulturelle bakgrunn (ibid) er dermed av særlig interesse. Grunnleggende for at dette skal lykkes, er at skolen har kompetanse, ferdigheter og holdninger som kan ivareta behovene og mulighetene til et mangfold av elever. En måte å imøtekomme dette på i LK06 har vært å beskrive norskfaget i fire spesialiserte planer; en plan for ordinær norskopplæring, en overgangsplan for minoritetsspråklige elever til de kan følge opplæringa i den ordinære planen for norsk, en plan for samisk og en for tegnspråk. Rapporten Framtidas norskfag gir tydelige signal om behovet for en felles plattform og felles arenaer (ibid) for norskfaget.

Norskfagets danningspotensial kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2. Jeg er opptatt av hvordan lærerne arbeider med norskundervisninga; hvordan de forstår og erfarer det ansvaret de har tatt på seg for å skape gode læringsprosesser og optimal læring. En særlig utfordring synes å være knytta til å arbeide slik at *alle* elevene får mulighet til å lære og å utvikle seg.

1.2 Formål og problemstilling

Blant annet Munthe (2005) har påpekt behovet for å få mer kunnskap om særlig ungdomsskolelærernes arbeid og profesjonelle trygghet. Jeg ønsker at denne oppgava kan kaste noe mer lys over dette. Jeg er i første rekke opptatt av å kartlegge hva som kjennetegner lærerens arbeid i tilknytning til norskfaget på ungdomstrinnet. Jeg vil finne svar på dette ved å foreta en empirisk undersøkelse. Problemstillinga mi er:

Hva kjennetegner norsklærernes arbeid på ungdomstrinnet?

Jeg ønsker å finne ut om det er noen trekk som går igjen som typiske ved norsklærerens arbeid og også om noe er utypisk og viser stor spredning. I valg av teorier som kan hjelpe meg å forstå funnene i undersøkelsen min og sette empirien inn i en vitenskapelig ramme, har jeg for det første ønsket å se lærerens arbeid i lys av teori om læring, Sfards læringsmetaforer utgjør dermed en del av mitt teoretiske utgangspunkt. For det andre har jeg latt meg inspirere av Bachmann og Haug (2006). I sin gjennomgang av forskning på begrepet tilpassa opplæring, påviser de to måter å forstå begrepet på; en smal forståelse som innebærer bestemte individorienterte arbeidsmåter og en vid forståelse som handler om alt det skolen gjør for å skape kvalitet i elevenes opplæring. Den vide forståelsen av tilpassa opplæring setter de i sammenheng med Klafkis teori om kategorial dannelse og kritisk konstruktive didaktikk. De finner at her er sammenfallende prinsipp. Klafkis teori er på den bakgrunnen blitt en del av det teoretisk utgangspunktet mitt. Det tredje elementet er nyere forskning på lærerens arbeid, blant annet klasseromforskning. Der jeg finner at andres teorier belyser, utdyper, kontrasterer eller konkretiserer de valgte hovedteoriene og empirien, vil jeg også anvende dem til dette formålet.

Datamaterialet jeg skal bruke gir et bilde av hvordan lærerne beskriver arbeidet sitt, ut fra de spørsmålene de får mulighet til å svare på. Jeg er ikke selv ute i ungdomsskoler og intervjuer norsklærere eller observerer norskundervisninga, men baserer meg på hvordan lærerne beskriver arbeidet gjennom sine svar på et spørreskjema.

1.3 Tidligere forskning på feltet

I en rekke studier som undersøker sammenhengen mellom lærerens arbeid og elevers læring, konkluderes det med at ”lærerens undervisningshandlinger er den faktoren som i størst utstrekning forklarer elevens framgang i læring” (Nordenbo m.fl. 2008:50). Enkelte forsøker å tallfeste effekten:

med gode undervisningshandlinger fra lærerens side, har en elev muligheten til å forbedre sine testresultater med 10-25 % sammenlignet med elever som er utsatt for læreres undervisningshandlinger som er lite tjenelige (Muijs & Reynolds 2000;2003, i Nordenbo 2008:50).

Læreren har dermed direkte innvirkning på kvaliteten i elevens læringsutbytte gjennom sine handlinger (ibid). Etter en gjennomgang av omkring 70 undersøkelser fra 1998-2007 om sammenhengen mellom ”manifeste lærerkompetanser og elevenes læring” oppsummerer Nordenbo m.fl (2008) tre hovedfaktorer: 1. *Lærerens evne til å inngå i en sosial relasjon* med den enkelte elev, 2. *til å lede klassens undervisningsarbeid* ved å involvere elevene over tid, og 3. *lærerens generelle didaktisk kompetanse i forhold til undervisningas innhold i sin alminnelighet og i det aktuelle undervisningsfaget* (ibid:7). Jo tryggere læreren føler seg på sin metodiske og didaktiske kompetanse, jo bedre synes de å fremme elevens læring.

Didaktisk kompetanse handler om evnen til å gjøre kloke valg i planlegging og forberedelse så vel som i selve undervisningssituasjonen. Det som er spesielt i skolen, er at disse kloke valgene over tid skal utgjøre et system av lærings- og utviklingsprosesser som støtter opp om og sikrer elevens muligheter til et godt og nyttig liv, slik det heter i skolens formålsparagraf .

Betydningen av lærerens formelle utdanningsnivå er en faktor som det synes å være delte meninger om; Her har ulike undersøkelser kommet til ulike konklusjoner. Hægeland m.fl. (2004) fant at sammenhengen mellom lærerens formelle kompetanse og elevens faglige prestasjoner var svak i Norge. En svensk undersøkelse fra Skolverket (2006) konkluderer derimot med at i Sverige har godkjent lærerutdanning og fordypning i faget det undervises i, en positiv effekt på elevenes læring. Ser vi nærmere på de to undersøkelsene, ser vi at bak konklusjonene ligger ulike tilnærming og metode. Hægelands prosjekt har sitt hovedfokus på sammenhengen mellom foreldrenes bakgrunn og elevenes prestasjoner. Undersøkelsen bygger på data der lærer, elev og læringsutbytte ikke kan kobles direkte mot hverandre, men kun til den enkelte skole (Hægeland m.fl 2004). I den grad undersøkelsen interesserer seg for en eventuell sammenheng mellom lærerens utdanningsnivå og elevens læring, studerer den egentlig sammenhengen mellom utdanningsnivået generelt på en skole og læringsresultat på den samme skolen. Muligheten for spuriøse sammenhenger er dermed mange. I den svenske studien er data på lærer koblet til egne elever og disse elevenes læringsutbytte (Skolverket 2006). Her undersøkes sammenhengen mellom en lærers utdanningsnivå og læringsutbyttet til den enkelte lærers elever. De to undersøkelsene måler altså ulike fenomen og jeg vil derfor hevde at det er konklusjonen i den svenske undersøkelsen som har metodisk belegg for å si noe om sammenhengen mellom lærerens utdanningsnivå og elevens læring. Lærerens entusiasme for et fag henger sammen med faglig innsikt og trygghet, og jo mer engasjert i faget læreren er, jo mer engasjerende blir faget for elevene (ibid). Også norske undersøkelser har senere påvist sammenheng (Falch og Naper 2008). Imidlertid er utdanning i seg selv ikke

tilstrekkelig; lærerens evne til å *anvende* sin faglige utdanning, uavhengig av hvordan den er oppnådd, er avgjørende (Nordenbo m.fl 2008).

Både PISA og evalueringa av reform 97 viser at norske elever skårer bra på skriftlig framstillingsevne, selvtillit og trivsel. Likevel knyttes det i den norske forskinga bekymring til at grunnopplæringa synes å ha for lite ”faglig trykk” (Klette 2003, Dale og Wærness 2003, Nordahl 2005, Kjærnsli *et al* 2004, Lie *et al* 2001). Dette gjelder ikke minst for elever som får spesialundervisning (Kvalitetsutvalget 2003, Solli 2008). For disse elevene er det spesielt alvorlig om kvaliteten i opplæringa er dårlig (Ringsmose og Buch-Hansen 2007). Kristiansen (2007) uttrykker bekymring for trekk som synes å prege holdningen i den norske skolen slik: *”Skolen kan tilsynelatende leve med det faktum at mange elever ikke lærer det de skal eller potensielt kan klare”* (Kristiansen 2007:56).

Klette (2003) spør om det kan være slik at norske lærere er engstelige for at det å presse elevene vil innebære en fare for å krenke individet, og at denne engstelsen fører til en passiv og tilbaketrukket lærerrolle. Dale og Wærness (2003) lurar på om dette kan tolkes som en konsekvens av den norske forståelsen av hva tilpassa opplæring er. De peker på at det er mye aktivitet, men lite læring og at det som ser ut til å mangle i norsk skole er at læreren tar et bevisst ansvar for elevenes progresjon og arbeider med å synliggjøre helhet, slik at elevene kan forstå sammenhengen mellom den pågående aktiviteten og egen læring (ibid). Bachmann og Haug (2006) fant på sin side en viss ensidighet i forskning omkring tilpassa opplæring, ved at forskere har identifisert dette som spesielt elevaktive arbeidsmåter. Her mener jeg Telhaug (i Ottosen 2009) har et poeng som belyser utviklinga, når han peker på behovet for å skille mellom den reseptivt aktive, den reproduserende aktive og den produktivt aktive elev. Han hevder at fokuset på elevaktivitet har blitt ensidig knytta til den produktive elevaktiviteten og at en slik ensidighet gjør skolen fattigere. Å lytte intenst, er også en aktivitet, argumenter han.

Samtidig som forskinga viser en nokså klar tendens til at lærernes arbeid mangler vektlegging på systematikk og tett oppfølging i undervisninga, avrunding og oppsummering av hva som er lært (Klette 1993, Haug 2004) og konkrete tilbakemeldinger (OECD 2005), opplever jeg at det ikke er uvanlig at lærerne selv, på alle nivå i grunnutdanninga, devaluerer slike undersøkelser og anna forskning, eller at de ikke interesserer seg i stor grad for å studere og reflektere over funnene. Lærerne, hevdes det, er blant de profesjonsutdannende i Norge som i minst grad tar i bruk forskningsbasert kunnskap i sin yrkesutøvelse (St.meld 31 2007-2008:43). En kan anta at en manglende fortrolighet med forskningsrapporter først og fremst er knytta til manglende fokus på vitenskapelig tenkemåte i lærerutdanninga, men også til mange negative avisoppslag om læreren basert på norsk forskning (Haustätter og Sarromaa 2008). Lærerne er opptatt av å argumentere for at det foregår mye verdifull læring i skolen som ikke

fanges opp av slike undersøkelser, men som, etter deres mening er en del av helheten når bildet av den norske skolen skal tegnes.

Jeg har ønsket at min undersøkelse skulle bidra med mer kunnskap om hva som kjennetegner lærernes arbeid og om lærerne har, og opplever at de har, den nødvendige kompetansen for å imøtekomme kravet om gode læringsresultat for alle.

1.4 Oppgavas struktur.

Oppgava består av i alt fem kapitler. I det første kapittelet gir jeg en oversikt over bakgrunn for valg av tema, problemstilling og formålet med oppgava. Jeg viser også til nyere forskning på lærerens arbeid. I kapittel 2 presenterer jeg undersøkelsens teoretiske utgangspunkt som skal hjelpe meg å forstå og analysere empirien knytta til lærerens arbeid. I kapittel 3 presenteres og vurderes oppgavas metodiske tilnærming og de konsekvenser dette har for undersøkelsen. Prosjektet Kvalitet i skulen (KIO) presenteres kort. KIO er et forskningsprosjekt ved Høgskulen i Volda, som prosjektet mitt er en del av. Videre vil vurdering av validitet, representativitet og etikk stå sentralt. Kapittel 4 inneholder presentasjon og analyse av data samlet inn i KIO-prosjektet. Resultata presenteres i forhold til sentrale tema i lærerens arbeid. I kapittel 5 drøftes de funn jeg mener er mest interessante i lys av mitt teoretisk utgangspunkt. Som vedlegg har jeg spørreskjemaet som lærerne svarte på.

Kapittel 2 - Teoretiske perspektiv

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teoretiske perspektiv som skal danne grunnlag for å analysere og forstå empirien. Formålet mitt er å få fram mer kunnskap om hva som kjennetegner norsklærerens arbeid på ungdomstrinnet. For å forstå disse kjennetegnene, har jeg funnet det formålstjenlig å studere de grunnleggende pedagogiske begrepene. Selve ambisjonen i skolen er de ulike elevenes *læring*. For å belyse ulike måter å forklare hva læring er, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Sfards læringsmetaforer; læring som tilegnelse og læring som deltakelse. Et annet aspekt ved lærerarbeid, er knytta til hva som skal læres, hvorfor og hvordan. Begrepet tilpassa opplæring er tidligere blitt kobla til Klafkis teori om dannelse og didaktikk (Bachmann og Haug 2006). I tillegg til Klafkis teori, belyses begrepet tilpassa opplæring gjennom ulike norske definisjoner og inkluderingsbegrepet. Det tredje aspektet i denne oppgavas teoretiske utgangspunkt er *klasseromforskning*. Forskning som tar for seg lærerarbeid, slik som evalueringer av de to siste skolereformene, L97 og Kunnskapsløftet, samt observasjoner fra prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO), har vært nyttige for å belyse funn i mitt prosjekt.

2.1 Læring.

Selve begrepet *læring* er i følge Bråten (2002) omstridt og gjenstand for ”betydelig uenighet”. Innenfor det læringsteoretiske feltet finner vi et mangfold av forsøk på å forklare læring og Sfard (1998) argumenterer for at det går et skille mellom en grunnleggende kognitiv orientering og en grunnleggende sosial orientering i synet på læring. I denne oppgava vil fokuset være på teorier innen disse to hovedperspektivene: De kognitive som forstår og forklarer læring som noe som skjer inne i den enkeltes hode og de situerte som forklarer læring som uløselig knytta til den situasjonen læring oppstår i.

2.1.1 Metaforer som hjelper oss å forstå teorier om læring.

Ulike bestrebelse på å komme fram til en endelig teori om hva læring er, kan ses i lys av to svært ulike metaforer med forholdsvis store iboende ulikheter (Sfard 1998). Ved hjelp av slike metaforer kan vi bedre forstå de ubevisste og underliggende assosiasjonene og fordommene som vår begreps- og teoriforståelse innebærer, og som dermed videreføres både i undervisningspraksis og når vi prøver å forstå undervisningspraksis (ibid). Den ene metaforen er tilegnelse (acquisition metaphor), den andre er deltakelse (participation metaphor). I følge Sfard er vi så vant til å tenke på læring som en kognitiv prosess, at det kan være vanskelig å få øye på andre måter å forstå læring på. Skillet mellom metaforene kan dermed forveksles med forskjellen mellom et individualistisk og et sosialt perspektiv på læring (ibid:7). Den sosiale dimensjonen er framtrædende i deltakermetaforen, men den kan også være tilstede i tilegnelsesmetaforen. For å kunne oppdage den vesentlige forskjellen som metaforene henspiller på, må en se på begrepsbruken og hvorvidt de teoretiske begrepene forklarer læring med ingredienser fra den ene eller den andre av metaforene.

Tilegnelsesmetaforen betegner en forståelse av læring som kommer til uttrykk i et spekter av teoretiske rammeverk og omfatter mange ulike læringsteorier: Læring forklart som passiv mottakelse av kunnskap, som den lærendes aktive konstruksjon av ny kunnskap, som kunnskap eller begrep som overføres fra fellesskapet til individet og internaliseres i individet, eller som en aldri avsluttet prosess som kan ses i en pågående interaksjon mellom jevnaldrende, læreren og en tekst. Dette siste innebærer at Sfard faktisk også regner noen kontekstuelle orienterte teorier til denne metaforen, teorier vi ikke umiddelbart forbinder med de kognitive, men heller med de grunnleggende sosialt orienterte. Dette understreker i følge Sfard nettopp distinksjonen mellom de to metaforene og dikotomien i begrepa individuell/sosial. Så lenge teoriene forklarer læring med ord som ”development of concepts” og ”acquisition of knowledge”, beskriver de prosessen i termer som tilhører tilegnelsesmetaforen (ibid:6). Dette kan muligens belyses med hvordan vi bruker begrepa kontekstuell læring og sosiokulturell læring. De ligger begrepsmessig tett opp til hverandre,

og synes å bli brukt litt om hverandre i pedagogisk sammenheng. Begge er uttrykk for at læring skjer i samspill med omgivelsene, men perspektivet er forskjellig; det kontekstuelle perspektivet hevdes å være knytta til kognitivt orienterte teorier. Disse forbinder læring med bearbeidelse av ytre stimuli, individet får informasjon fra omgivelsene, tolker den og knytter den til det de vet fra før ved å reorganisere de mentale strukturene slik at de passer med den nye forståelsen (Dysthe 2001).

Deltakermetaforen beskriver en annerledes forståelse av læringsbegrepet. Selve læringssituasjonen er i fokus og metaforen forkaster kunnskap og forståelse som abstrakte strukturer som internaliseres i den enkeltes hjerne. Den betrakter læring som noe som skjer uavhengig av pedagogisk strukturering og interesserer seg i stedet for den gjensidige avhengigheten mellom mennesker og den sosiale verden, mellom aktivitet, forståelse, erkjennelse, læring og viten. Læring betraktes som økende deltakelse i sosial praksis; legitim, perifer deltakelse (Sfard 1998, Lave og Wenger 1999). Å lære handler dermed om være aktivt tilstede i et faglig orientert miljø og å kommunisere i dette miljøets språk gjennom å bli kjent med dets normer. Først ved å "absorbere" miljøet gjennom observasjon og så gradvis bli "absorbert" i den faglige kulturen. "Perifer" henspiller på at en kan delta gjennom ulike roller, fra å være nykommer til å bli "veteran" som deltar fullt ut (ibid). Dreyfus & Dreyfus (1986) bruker begrepa Novice (nybegynner), Advanced Beginner (avansert begyner), Competence (kompetent utøver), Proficiency (kyndig utøver), Expertise (ekspert) for å beskrive stadiene i læring. Metaforen innebærer dermed en annerledes tilnærming til læring som en kollektiv, faglig aktivitet. Læring, tenking og forståelse viser seg og defineres i forhold til den situasjonen det foregår i og er uløselig knytta til den. Læringssituasjonen er i sin tur rik og mangfoldig (Sfard 1998) og innbyr til gradvis å gjøre, prøve eller bruke. Men læringssituasjonen må også analyseres i forhold til sin sosiale, økonomiske og historiske utvikling og hvordan disse faktorene påvirker muligheten til å lære. Læring skjer med andre ord ikke best ved at verden forklares, men heller ved at elevene er del av den sosiale verden.

Helt ulike begrep brukes altså om læring i teorier som kan knyttes til de ulike metaforene. Læringsmål og elevsyn er forskjellig; innen de kognitivt orienterte teoriene snakkes det om individuell berikelse, læringsutbytte og å tilegne seg noe, i deltakerorienterte teorier om felleskapsbygging, praksis og å være deltaker. De to metaforene betegner i følge Sfard hvert sitt paradigme, der teorier som faller inn under deltakermetaforen må forstås som reaksjoner på teorier knytta til tilegnelsesmetaforen. Et vesentlig aspekt ved denne reaksjonen synes å være uttrykk for et ønske om demokratisering av læringsbegrepet.

2.1.2 Konsekvenser i praksis.

Teorier innenfor tilegnelsesmetaforen har felles røtter med skolen som institusjon (Lave og Wenger 1999), mens teorier innen deltakermetaforen forstår læring i et perspektiv som nettopp går utover pedagogikkens og didaktikkens rammer.

Innen kognitivt orientert forskning er spørsmålet: Kan eleven overføre den oppnådde kunnskapen til andre oppgaver? Individ og oppgave kan skilles. Det er det elevene sitter igjen med, og som kan måles for eksempel ved tester og prestasjoner, som er av størst betydning. I en sosialt orientert forskning blir spørsmålet: Hvis elevene lykkes med deltakelse i en aktivitet i én situasjon, er det andre situasjoner hvor elevene også vil fungere godt? Det siste innebærer at det er aktivitetene i det sosiale systemet er analyseenhet (Greeno et al. 1996). Deltakelse i fellesskapet blir dermed en betingelse for læring og det er dette fellesskapet som stadig må utvikles for å ivareta alle - og gi alle mulighet til å delta i fellesskapet.

Jeg vil hevde at dersom en studerer klasseromaktiviteter med kun det ene perspektivet for øyet, kan en gå glipp av vesentlig informasjon om hvordan læring skjer. Ett eksempel er betydningen av lærers kommunikasjon med eleven i klassen; i et tilegnelsesperspektiv vil det å gjennomgå nytt stoff, lekser eller andre arbeidsoppgaver handle om å overvåke og sjekke elevens forståelse og at arbeidet er gjort. Med deltakermetaforens briller på, kan en oppdage at gjennomgangen kan ha verdi utover dette, den enkeltes deltakelse i en faglig oppsummering i et fellesskap kan gi rom for at elevene får prøvd ut sine forklaringer, at forklaringer utfyller hverandre og at læring foregår.

2.1.3 Eklektisk tilnærming til metaforene.

Vi trenger begge metaforene både fordi den ene kaster lys over den andre, men også fordi de hver på sitt vis bidrar med noe den andre metaforen mangler (Sfard 1998). Dessuten; enhver teori som blir behandlet som "den eneste riktige", truer selv de beste ideene om utdanning og det er ikke tette skott mellom de to metaforene (ibid): På samme måte som de kontekst-orienterte læringsteoriene vil kunne forstås i lys av begge metaforene, alt etter fokus og hvilke begrep en bruker for å forklare læring, er det kognitive perspektivet ikke utelatt i deltakerorienterte teorier. Også når eleven lærer gjennom 'legitim perifer deltagelse', bør lærerens suksess måles i evnen til å styre deltagelsen på en slik måte at eleven kan *utvikle seg*, sier Lave og Wenger (1999). Det er ikke nok å bare delta, elevene skal oppmuntres og støttes i å "tenke sjæl". Sagt med Halliday (1996): "Å kunne lese og skrive er ikke bare å delta i de diskursene som finnes i det samfunnet en lever i. Det er faktisk også å yte motstand mot dem."

Gjennom en eklektisk tilnærming, kan vi betrakte metaforene som et bidrag til økt bevissthet om uheldige sider ved praksis. Videre kan lærerens repertoar av innfallsporier til arbeidet med læring styrkes. Én konsekvens av at læring knyttes ensidig til begrep som gir assosiasjoner til eiendomsforhold, er at ikke bare kunnskaper, men også muligheten til å lære, blir betraktet som en egenskap ved individet. Selv om vi vet at en elevs deltakelse/ferdigheter godt kan variere avhengig av sammenheng og omgivelser, finnes det lærere som mener å kunne si noe om elevens vedvarende potensial på bakgrunn av en bestemt situasjon (ibid). Kanskje kan deltakermetaforen som knytter adjektiver som vellykket og mislykket til *læringssituasjonen*, ikke til individet, også skape nye refleksjoner rundt årsaken til at familiebakgrunn slår ut slik det gjør i norske elevers læringsresultat. På den annen side er det vanskelig å tenke på læring som noe som ikke kan overføres fra en situasjon til en annen, slik det defineres i deltakermetaforen. I spørsmålet om overførbarhet av kunnskap er det vanskelig å tenke seg vitsen med læring hvis ikke begrepet kan knyttes til muligheten for å trekke veksler på tidligere erfaring: *“Our ability to prepare ourselves today to deal with new situations we are going to encounter tomorrow is the very essence of learning”* (Sfard 1998:9). Der en ser på læring som situert, må læring nødvendigvis ha et kognitivt aspekt knytta til tidligere erfaringer, som innebærer at det deltakerne deltar med, er sin kompetanse, sin kunnskap og sine ferdigheter fra tidligere læring. Ingen er en ”tabula rasa” i den situerte læringa og den påvirker den enkeltes kognitive utvikling. Ikke alt vil aktiveres og anvendes i enhver sammenheng, men en kan anta at det som er relevant i den gitte situasjonen, aktiveres i deltakerne og at den enkelte deltakers kunnskapsmessige utgangspunkt, nettopp er det hun/han bidrar med slik at ny læring muliggjøres og faktisk skjer for alle (Skogen 2009).

2.2 Didaktikk og dannelse.

Teorier om læring kan kaste lys over hva som skjer i klasserommet, men det går ingen rett linje fra teori til praksis (Gundem 1998). Sfards metaforer kan likevel hjelpe oss å identifisere læring med blikk for at det kan skje på ulike måter og i ulike sammenhenger.

Når en skal bevege seg fra å forsøke å forstå læring til å undersøke og forstå praksis i klasserommet, kan begrep som didaktikk og dannelse være til hjelp. Bachmann og Haug (2006) har knytta disse begrepa til det norske ”tilpassa opplæring”. Begrepet didaktikk kan være vanskelig å forstå og definere, men kan knyttes til tre spørsmål: *Hva* skal læres, *hvordan* skal dette bli undervist og innlært og *hvorfor* skal nettopp dette innholdet velges ut? Begrepet dannelse (*danning*) er opprinnelig tysk (*Bildung*) og oppsto som ledd i blant anna opplysningstidas syn på læring, oppdragelse og kunnskap. Klafkis teori om kategorial dannelse (Klafki 1983, 2001) representerer en annen forståelse av dannelsesbegrepene enn

den opprinnelige (ibid), samtidig som teorien baserer seg på en analyse og ikke minst evaluering av de klassiske danningsteorier. Et vesentlig poeng er at *dannelse defineres som individets utvikling av selvbestemmelse-, medbestemmelse- og solidaritetsevne* (ibid). Gjennom en kritisk, konstruktiv didaktikk forutsettes at undervisninga gir muligheter for en kritisk vurdering av det bestående. Alt kan læres, men historia er full av eksempler på at læring som ikke er satt inn i sammenhengen ”fellesskapets beste”, kan skade mer enn gagne (Klafki 2001, Dale og Wærness 2006). Dannelsen av individet settes altså i en kollektiv sammenheng: Skal individet oppnå dannelse, innebærer det at dannelsen er for alle (Klafki 2001:55) fordi dannelse forutsetter et dialektisk forhold mellom kollektivet og individet; en både blir dannet og danner seg (ibid).

2.2.1 Norskfaget i et dannelsesperspektiv.

Å sette ord på tankene og ideene våre og lære begrep eller kategorier, utvider vår bevissthet og hjelper oss å fortolke verden rundt oss (Klafki 2001). Norskfagets fremste oppgave er å bidra til å utvikle elevenes evne til tenkning gjennom sin særegne posisjon som språkfag; å utvikle språk er å utvikle tanken (Säljö 2001, Vygotski 1978). I rapporten ”Framtidas norskfag” (Utdanningsdirektoratet 2006) slås det fast at faget er dannende fordi det har hovedansvaret for at individet få utvikle sin tanke- og formuleringssevne gjennom dialog og refleksjon i fellesskapet. For å delta i fellesskapet behøver en språk og gjennom deltakelsen øker behovet for språk. Norskfaget skal ivareta alle elevenes muligheter til grunnleggende dugleik til å uttrykke seg muntlig, lese og skrive ut i fra sine forutsetninger, men også til å tenke og vurdere sjølstendig og inkludere ”den andre” i vurderingene (ibid).

Videre kan faget ses som en arena for å forvalte kulturarven gjennom å utforske og fortolke fortida og samtidas muntlige og skriftlige nasjonale tekster. Norsk lærerens innsikt i hvordan kunnskap videreføres på ulike måter i ulike miljø og kulturer, kan hjelpe læreren å tilpasse opplæringa til elever med ulik bakgrunn og erfaring (ibid). I dag må fellesskapet i skolen i stor grad sies å være flerkulturelt, ikke bare i etnisk betydning; dette innebærer særlige utfordringer sett i lys av norskfagets formål: Faget skal speile mangfoldet og arbeidet med for eksempel tekster skal by på referanser for mange ulike erfaringer. I rapporten ”Framtidas norskfag” tilrås det at de ulike fagplanene i norsk samordnes og får én felles plattform, slik at læringsmål og prinsipp blir så like som mulig, og videre tilrås at skolen legges opp til samhandling og dialog i felles arenaer for elevene som følger ulike planer (ibid:6). Her vil jeg, for å illustrere spennvidden i dannelsesprosjektet, trekke inn at gjennom lærerarbeid skal også elever som for eksempel mangler verbalt språk, men som like fullt kan kommunisere i alternative språkssystem, gis likeverdig mulighet til læring og utvikling. Også

her er lærerkompetansen sentral for elevens mulighet til læring, som står og faller på at det finnes adekvat spesialkompetanse tilgjengelig.

Men dannelsingsprosjektet kan ikke ivaretas av ett fag alene. Det innebærer at skolens ledere og lærere har en felles forståelse av hva dannelsens hensikt er og hvordan dannelse skjer, og at denne forståelsen manifesterer seg i systematisk og målretta tilrettelegging av felleskap for alle elevene. Lærere som har diskutert seg fram til hva som er viktige tiltak for elevene i nettopp deres skole, her og ”nå”, har bedre resultater enn skoler som ikke har en slik plattform (Bakken m.fl. 2008). Hverdagens undervisningshandlinger settes i større perspektiv; dannelsesperspektivet – det kollektive perspektivet. En pedagogikk som ikke er knytta an mot et slikt dannelsesperspektiv, kan oppleves som fragmentert, som tilfeldige hendelser uten hensikt (Klafki 2001). For å realisere en dannelsensorientert undervisning, kreves systematisk undervisningsplanlegging, som er for omfattende til å pålegges den enkelte lærer, og dermed fordres lærersamarbeid (ibid).

2.2.2 Ensidighetsproblematikken i klassiske dannelsesteorier.

Klafki (2001) systematiserer de tidligere dannelsesteoriene i to kategorier; de *formale* og de *materiale dannelsesteoriene*. I de materiale teoriene står *innholdet* i fokus. Den effekten dette innholdet har på personen, er dannelse. Ved å jobbe med et bestemt innhold, lærer eleven å verdsette det gode, det rette. Når lærere argumenterer for at alle elevene må kjenne til Ibsens drama, argumenterer de for det materiale synet. I de formale teoriene, satses det på ensidig trening av bestemte *individuelle ferdigheter* uten at det har forbindelse med innholdet.

Tankeevnen vil for eksempel kunne utvikles gjennom arbeidet med matematikk. Når lærere argumenterer for at det viktigste ikke er hvilket faginnhold som velges, men heller at bestemte arbeidsmåter bidrar til læring, argumenterer de for den formale tradisjonen. Klafki kritiserer de klassiske dannelsesteoriene for å ha blitt offer for forfall, nettopp ved at en sluttet å stille spørsmål til det etablerte maktsystemet. I hans kritisk-konstruktive didaktikk, er evnen til å stille kritiske spørsmål til det bestående og konstruere ny mening, sentral for en ”gyldig” dannelsesstenking. De grunnleggende problemstillingene i pedagogikk; hvordan ivareta både utviklinga av individets personlighet *og* innføre individet i et felleskap (Schleimacher 1959), kan ikke løses gjennom ensidig fokus verken på innhold eller på arbeidsmåter, hevder Klafki (2001). Det er en ensidig vektlegging på den ene på bekostning av den andre, han tar avstand fra, slik Sfard (1998) peker på faren ved å begrense forståelsen av hvordan læring skjer til kun en av metaforene. Dale og Wærness har et godt eksempel på hvorfor en for ensidig tenking omkring dannelse, kan slå feil ut:

Ferdigheter er ikke i seg selv dannende (f.eks var kompetent problemløsning et kjennetegn ved de som utviklet dødsleirene under 2.verdenskrig). Danningen innebærer at elevene i hvert skolefag blir øvd i å stille kritiske og grunnleggende spørsmål ved institusjoner, funksjoner,

ordninger og utbredte talemåter. Det er da elevens fagkompetanse blir forbundet med dannelsesprosessen (Dale og Wærness 2006:68).

Sitatet kan også ses som et uttrykk for at en slik ensidighet innebærer situert læring. Slik sett peker det på at det er ingen garanti for at det sosiokulturelle miljøet en absorberes inn i, og blir ekspert i, er godt.

2.2.3 Dialektikken i teorien om kategorial dannelse.

Teorien om *kategorial dannelse* (Klafki 1983, 2001, 2002), løser ensidighetsproblematikken i de klassiske danningsteoriene og representerer dermed en ny og annerledes teori om dannelse. Den er ikke en syntese eller sammensmelting av de to tradisjonelle teorigruppene, men bygger på at de formale og materiale teoriene står i et dialektisk forhold til hverandre:

Ferdighetsperspektivet og innholdsperspektivet er i et gjensidig avhengighetsforhold og begge perspektiv er nødvendige for å kunne si at en arbeider med dannelse. En må så å si ha begge for øyet samtidig, som to glass i en brille.

2.2.4 Relevant undervisningsinnhold.

Dette avhengighetsforholdet handler både om at et kollektivt kulturinnhold og individets åndelige tankeprosesser påvirker hverandre, men også om at innholdet ikke kan være tilfeldig. Dersom undervisninga skal ha dannelse som mål, må den ta utgangspunkt i de samfunnsutfordringene som faktisk finnes (Klafki 2001). Didaktiske avveininger må dessuten knyttes til hvordan læreren kan overkomme stoffmengden i faget og samtidig velge det innholdet som har betydning for elevens og for kollektivets utvikling. Alt kan ikke tas med i undervisninga, og en sentral utfordring blir da utvelgelsesprinsippene. Løsninga ligger i å velge ut det *eksemplariske*, både med tanke på hva som bidrar til og øker forståelse av fagets egenart, og på hva slags verdier som er vesentlige for å sikte mot danningas formål. Klafki er ikke fagdidaktiker, disse prinsippene vil kunne gjøres gjeldende i alt lærerarbeid, eller sagt på en annen måte: For hele utdanningas innhold slik det kommer til uttrykk i læreplaner og veiledninger og ikke minst i lærerarbeidet. Bak alle valg som gjøres i skolen for å overkomme stoffmengden, må ligge en tanke om dannelse, implisitt eller eksplisitt. For Klafki er dette et kjernepunkt; kun det innholdet som kan bidra til at alle elevene får en dypere forståelse av livet, og muligheten for å påvirke sitt liv, skal ha plass i utdanningssystemet (Klafki 2001). På den bakgrunnen argumenterer Klafki mot ideen om at valg av innhold er uvesentlig, noe læreren kan velge ut mer og mindre vilkårlig. Det læreren må ta utgangspunkt i, er elevenes erfaringer, spørsmål og forsøk på løsninger og så utvikle kvalifikasjoner derfra. Innholdet må bygge på allmenne kategorier eller begreper, som i neste omgang kan skape struktur i elevens forståelse, opplevelse og innsikt. At innholdet skal være eksemplarisk tolker

jeg som at det skal velges et innhold der de faglige ”bruddstykkene” som introduseres i en enkelt arbeidsøkt eller skoletime hver for seg representerer det gode eksempel på fagets egenart og øker forståelsen for helheten, og slik viser vei fra det spesielle til det allmenne.

2.2.5 Arbeidsmåter.

Klafki advarer mot en undervisning som ”har karakter av skolering i metoder og prosedyrer” (Klafki 2001:198), men mener også at å beherske ulike arbeidsmåter er en forutsetning for å tilegne seg ulikt innhold. Klafki representer et korrektiv til et ensidig fokus på individfokuserte arbeidsmåter som jeg vil hevde har preget skolen det siste 10-året, (jf oppmerksomhetene på læringsstiler, de 10 intelligenser, arbeidsplaner etc) og som synes å være fremhevet i forskning som en slags operasjonalisering av begrepet tilpassa opplæring (Bachmann og Haug 2006). I didaktikken må innholdet, ”hva” i dannelsen, komme først, og når dette er avklart, blir valget styrende for arbeidsmåten (Klafki 2001). Gjennom arbeid med faget, vil kunnskap om fagets metoder være en viktig del av forståelsen. Helt sentralt er behovet for mangfold, som motvekt til ensidighet, og at elevene må lære å lære, gjennom å oppmuntres til å gjøre egne erfaringer og å stille spørsmål (Klafki 2001).

2.2.6 Det individuelle og det kollektive perspektivet.

Gjennom innsikten de faglige emnene gir, påvirkes individets mulighet til å forstå verden, men også evnen til å påvirke verden. Det kategoriale ved dannelsen handler ikke minst om elevens forståelse og fortolkning: ”.. *dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighet ”kategorialt” har åpnet seg for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åpnet for denne virkelighet*” (Klafki 1983:62)

Begrepet *den dobbelte åpning* handler om at når innholdet åpner seg for eleven og eleven åpner seg for innholdet, oppstår læring og utvikling. Begrepet illustrerer selve den dialektiske vekselvirkning mellom individet som utvikler seg gjennom både å bli påvirket og selv påvirke undervisninga. Denne gjensidigheten innebærer at elevene i møte med lærestoffet, lærer noe om seg selv og at elevenes kunnskap om seg selv preger tolkninga og dermed forståelsen for stoffet. Bare gjennom en bevisst holdning til denne vekselvirkningen, blir dannelsesarbeidet forståelig og mulig. Begrepet *kategorial* knyttes både til at faget er ordnet i kategorier eller begrep som gir det mening og skaper oversiktligheit, og videre til den virkningen undervisninga har på eleven, ved at eleven selv tilegner seg, og kan bruke fagets kategorier eller begrep til å øke sin egen innsikt. Både medelever og lærer kan bidra til en slik dynamikk. Hvordan elevene kommuniserer i undervisninga, vil gi læreren en pekepinn om elevenes faglig innsikt. En vesentlige side av dannelsesprosjektet er knytta til forholdet mellom individ og felleskap:

”Dannelse(.....) består i den evne, som man har utviklet, (...) nemlig evnen til gjøre sin mening gjeldende og argumentere for egne, begrunnede overbevisninger. Dette (...) uten samtidig manipulerende eller gjennom åpenlys eller skjult bruk av vold ville utelukke muligheten for, at der finnes alternativ til ens eget standpunkt” (Klafki 2001:80).

Respekten for fellesskapets ”andre” likestilles med de individuelle ferdighetene som er utviklet og slik understrekes også den nødvendige dialektikken mellom individ og felleskap i arbeidet med innholdet. Et dannelsesprosjekt kan ikke utøves i enerom, isolert fra ”de andre”.

2.2.7 Lærers møte med eleven.

Lærers bidrag blir å forstå, tolke, bekrefte eller/og korrigere (respondere) når eleven uttrykker sin forståelse av et faginnhold, og å gi rom for kommunikasjon og samhandling elevene i mellom, i tilrettelegging av læring. Både elevens eget språklige modenhetsnivå og kommunikasjonen i læringsprosessen, er sentral i utvikling av økt kvalifikasjon (Klafki 2001). Eller sagt med Kleven (2002:41); lærers rolle blir å forstå elevens forståelse gjennom ” en fortolkning av de språklige uttrykk som personen gir seg til kjenne gjennom”. Det er, slik jeg forstår det, denne lærerinnsikten i elevens forståelse som skal være utgangspunkt for lærers formative vurdering, ”vurdering for læring” (OECD 2005).

For Klafki er det et vesentlig poeng at en helhetlig forståelse knytta til sammenhengen mellom innholdsutvelgelse, arbeidsmåter og utvikling av ønskede ferdigheter, ligger til grunn når læreren gjør sine valg og planlegger undervisninga. Men det er beslutninger som vedrører undervisningas målsetting (utvikling av evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet) som har forrang framfor alle andre faktorer. Undervisninga fremmer for eksempel medbestemmelse gjennom lærers interaksjon med elevene. Elevene forståelse av sammenhengen mellom undervisningsaktiviteten og det de skal lære, utvikler en selvstendig evne til og ønske om videre læring. Elevene trekkes med i, og lærer om, selve undervisningsplanlegginga når undervisninga er elevorientert (Klafki 2001:287). Læreren kan likevel lede og styre eleven. En god og læringsstøttende kommunikasjon forutsetter, i følge Dale (1992) som viser til Sokrates-dialogen, et elevsubjekt og et lærersubjekt som sammen forholder seg til et faglig objekt; hvorvidt dialogen er kvalitativt god, avgjøres av om elevene skaffer seg innsikt i og forståelse av det faglige innholdet. Det er felles fokus på et objekt og det at en prøver å overbevise hverandre ved hjelp av logikk som kjennetegner likeverdigheten og den situerte læringa. Skråsikre lærere med manglende ydmykhet i forhold til elevens suverenitet, kan ikke lykkes med dette: *Mennesker som mangler ydmykhet eller har lite av den, kan ikke være partnere i navngivingen av verden, sier Paulo Freire (1999).*

Siden jeg ikke observerer undervisning, vil jeg ikke direkte se hvorvidt lærerne i min undersøkelse utøver, og oppøver, denne respekten, men kanskje kan elevens trivsel og faglige

initiativ gi en pekepinn om hvordan de blir møtt og om slike faktorer vektlegges av norsklærerne på ungdomstrinnet. Dynamikken i forholdet mellom innhold, elever og lærer vil stå sentralt i denne oppgava.

2.2.8 Et variert og mangfoldig læringsmiljø

Lærerarbeidet skal ivareta læring for alle (Sfard 1998, Klafki 2001, LK06). Et forsøk på å imøtekomme dette i den norske utdanninga, finner vi i begrepet ”tilpassa opplæring”, et begrep som lærere over tid har bestrebet seg på å realisere og som synes å ha noen av de samme ingrediensene som Klafkis teori om kategorial dannelse (Bachmann og Haug 2006).

I Kunnskapsløftet formuleres intensjonen:

I opplæringen skal mangfoldet i elevens bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen”(Kunnskapsløftet 2006: 34).

Den norske skolepolitiske intensjonen er, slik jeg leser dette, at *alle* elevene skal ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom skolegangen sin, uavhengig av utgangspunkt. Det samme er sentralt hos Klafki. Behovet for mangfold og variasjon i undervisninga i sitatet over, knyttes til mangfold og variasjon i elevflokket og en likeverdig rett til utvikling for alle. Uttrykket ”elevens forutsetninger” i denne sammenhengen inkluderer også elevene med behov for særskilt tilpassing eller spesialundervisning og ”geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn” inkluderer de minoritetsspråklige elevene. Sitatet knytter begrepet tilpassa opplæring til pedagogiske grunnspørsmål som innhold, arbeidsmåter og organisering; tilpassa opplæring ses både i relasjon til læringsbegrepet og til didaktikk og danning. Det samme har Backmann og Haug (2006) gjort. Etter en gjennomgang av mye av den forskningsbaserte kunnskapen omkring begrepet tilpassa opplæring, har de funnet to hovedtendenser i forståelsen av hva tilpassa opplæring innebærer (ibid:28). De finner at tilpassa opplæring enten er forstått smalt; som bestemte arbeidsmåter og mye elevaktivitet, eller bredt; som den generelle kvaliteten ved opplæringa, alt det en skole velger å gjøre for at elevene skal lære.

2.2.8.1 Tilpassa opplæring – ulike tolkninger.

Sfard (1998) knytter begrepet ”tilpasse” til tilegnelsesmetaforen. I deltakermetaforen vil begrepene variasjon, mangfold av muligheter og sosiokulturelt samspill muligens være dekkende. I følge Ekeberg og Holmberg (2005) er opplæringa tilpassa der elevens læring og lærerens undervisning er i samsvar. Modellen under bygger på Holmberg m.fl. (2006) og illustrerer dette:

Tilpasset opplæring		
⇩		⇩
Lærerens undervisning		Elevens læring
Individuelle forskjeller i elevgruppen kartlegges	↔	Læringsprosessen tar utgangspunkt i ståsted, styrker og læreforutsetninger for å nå læringsmål.
Undervisningsmetoder tilpasses	↔	Arbeidsmåten gir anledning til å ta i bruk styrker og ståsted for å nå læringsmål.
Kartleggingsresultat og individuelle forskjeller.		
Læringsprosess og læringsresultat vurderes.	↔	Læringsaktiviteten gir et forventet læringsresultat og har vært meningsfull.
⇩		⇩
Individuell tilpassing fører til læring og utvikling.		

Figur 2-1 : Tilpassa opplæring, undervisning og læring, fra Lisa Darre Hirsch si masteroppgave med tittelen: Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring (2007:34).

Modellen er enkel, en kan kanskje si for enkel, siden innholdsperspektivet mangler og den har et noe ensidig fokus på arbeidsmåter. Individuell tilpasning ses som den avgjørende læringsfaktor, slik sett kan modellen sies å representere mye av forskinga rundt temaet (Bachmann og Haug 2006). Konklusjonen om at individuell tilpassing fører til læring, kan diskuteres. Spørsmålet om elevene er avhengige av individuelle arbeidsmåter og opplegg, eller om de kan lære i et felleskap, har stått sentralt i gjennomgangen av forskning på begrepet tilpassa opplæring (ibid). Er det nødvendigvis slik at tavleundervisning er mindre tilpassa og individuelle oppgaver mer, spør Bachmann og Haug (2006), og viser til at det ikke er en garanti for at læring skjer, at oppgava er individuell og elevene er i aktivitet. En slik norm kan ha som konsekvens at læreren planlegger for aktivitet, heller enn for læring. Sfard har med sine metaforer også pekt på at læring kan ses på som det som foregår i sosial samhandling. Likevel synes jeg modellen inneholder noen elementer som må være med i tenkinga rundt lærerarbeid, enten en fokuserer på tilpassing eller på mangfold; nemlig hvor viktig det er å ha elevenes utgangspunkt for øye når læringsprosesser eller situasjoner planlegges og gjennomføres. Arbeidsmåten skal gi rom for flere veier til mål (autonomi), og modellen fokuserer dessuten både på læringsprosessen og resultatet gjennom at begge deler evalueres.

Et annet forsøk på å definere begrepet, som jeg synes tar mer høyde for kompleksiteten i læringsverdenen, finner jeg hos Strandkleiv og Lindbäck:

Tilpasset opplæring er tilrettelegging for læring der eleven, ut fra evner og forutsetninger, søker utfordringer og utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig. Tilpasset opplæring bygger på kunnskap om og forståelse av elevens læreforutsetninger. Læringen foregår i området mellom det eleven kan og det eleven

I denne definisjonen rommes mange av elementene i teorier om læring som har fått mye oppmerksomhet, for eksempel teorien om den proksimale utviklingssone; ”området mellom det eleven kan og det eleven står for tur til å kunne”, om stillasbygging med utgangspunkt i ”...forståelse av elevens læreforutsetninger” og om didaktikk og danning når det tilrettelegges for at mennesket ”utvikler seg faglig, sosialt, fysisk og personlig”.

Begrepsbruken er imidlertid i større grad knytta til lærerens tilrettelegging for læring og eleven som aktør, enn til undervisning.

Hensikten med tilpassinga er å tilrettelegge for alle elevenes læring, uten at det er knytta til bestemte arbeidsformer. Jeg synes dette er et vesentlig poeng; så lenge fokuset er på individretta opplegg trekkes oppmerksomheten lett i retning av behovet for organisatorisk differensiering, det vil si gruppestørrelse og lærertetthet. Men mye tyder på at dette er faktorer som betyr mindre for elevenes læring (Nordenbo m.fl 2008) og at lærerarbeidet er det samme om elevgruppa består av 10 eller 30 elever (Hallie 2009). Med fokus på *tilrettelegging for læring* tydeliggjøres behovet for kvalitet i lærerarbeidet (ibid) gjennom pedagogiske og didaktiske grep slik at de ulike elevene ”møter et mangfold av utfordringer” som medfører læring. Klafki (2001:283) bruker begrepet ”indre differensiering”. Sitatet fokuserer dessuten på nødvendigheten av lærerkompetanse knytta til elevens forutsetninger.

2.2.8.2 Elevsentrert undervisning.

Jeg vil, som Hallie (2009), hevde at det er nødvendig å ha et sterkt fokus på lærerens profesjonelle handlingsrom og kvaliteten i lærerarbeidet. Lærerens handlingsrom kan knyttes til denne definisjonen av tilpassa opplæring:

Tilpasset opplæring bygger på en planmessig strategi basert på generelle prinsipp for elevsentrert undervisning; helhet og sammenheng, kontinuitet, relevans, variasjon og fleksibilitet. (Arnesen og Solli 2003:38).

Fokuset her er elevsentrert undervisning. Det er verdt å merke seg at elevsentrert undervisning ikke henspeiler på individuell undervisning, men på elevens deltakelse i ulike faser som f.eks undervisningsplanlegging, gjennomføring og evaluering. Det situerte og det kognitive perspektivet rommes i denne definisjonen. Jeg finner grunn til å ha det med fordi: Når alle elevenes læringsarena preges av helhet og sammenheng, kontinuitet, relevans, variasjon og fleksibilitet, bygger det på at læreren planlegger for læring preget av kontinuitet og bevissthet om hva som kjennetegner en undervisning der alle skal delta og som skal utvikle alle (Klafki 2001, Solstad 2003). Sentralt i intensjonen bak begrepet tilpassa opplæring, er ivaretagelse av likeverdsprinsippet gjennom *mangfold og tett oppfølging*.

2.2.8.3 Inkludering.

Flere forskere ser tilpassa opplæring i sammenheng med inkludering (Bjørnsrud 2004, Strømstad, Nes og Skogen 2004a, Haug 2003b). Haug (2003b) referert i Bachmann og Haug (2006:88), har operasjonalisert inkluderingsbegrepet i fire punkt. Ett av punktene sier noe om ekte deltakelse i et inkluderingsperspektiv:

Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger (Haug 2003b:181-204)

Denne konkretiseringa av deltakelse, opplever jeg at får ulik valør avhengig av hvilke briller en har på. Ser en sitatet i lys av tilegnelsesmetaforen, kan det forstås slik at elevene må innfri bestemte forutsetninger for å ha noe å gjøre i fellesskapet; ”er i stand til å gi” og ”er i stand til og får lov”. Hvis disse (kognitive?) forutsetningene ikke er tilstede, er det ikke ”ekte deltaking” og en kan tenke seg at det blir nødvendig med noe annet. Ser en ”ekte deltaking” i lys av deltakermetaforen, kan det forstås som en forutsetning ved selve læringssituasjon som skal innebære rom for alle og oppdrag for den enkelte¹. Skillet mellom vanlig undervisning, tilpassa opplæring og spesialundervisning (Mjøs 2006) blir i så fall i det vesentligste et skille mellom ulike grader av variasjon, mangfold og muligheter og ikke minst hva som er adekvat lærerkompetanse i situasjonen. Adekvat lærerkompetanse innebærer gjenkjenning og anerkjennelse av *hva* eleven er god til, like mye som *hvor* god eleven er (Solli 2008). Tanken om at alle skal delta med utbytte i skolens dannelsingsprosjekt, innebærer lærere i skolen som besitter kompetanse til å arbeide med ulike elevers forutsetninger og erfaringer i et lærerfellesskap (ibid, Sjøvoll 2009). Det forutsetter dessuten didaktisk kompetanse som viten om når stillas skal bygges, når det skal forsterkes og når det skal fjernes. Jeg vil hevde at det siste kanskje er den viktigste gevinsten eleven får av en lærers relasjonskompetanse.

Jeg mener det er mulig å tenke seg at målinger av læring i skolen kan bli mer interessante om de også rettes mot i hvilken grad konkrete *læringsaktiviteter* styrker mangfoldig og legitim eller ekte deltakelse, fordi flere forskere går så langt at de stiller spørsmål ved selve hensikten med opplæringa dersom den ikke relaterer seg til et fellesskap (Nilsen 2005, Ringsmose og Buch-Hansen 2007). Uansett på hvilket nivå opplæring foregår, har den til hensikt å skape størst mulig faglig eller daglig selvstendighet og autonomi, noe jeg vil hevde bare gir mening når det ses i forhold til samspill og avhengighet av andre (Klafki 2001). Tilpasning uten fellesskap kan lett skape segregering og stigmatisering (Nilsen 2005). Undervisning organisert som segregerte tiltak, kan virke mot sin hensikt og redusere elevens

¹ I L97:29 og videreført i Kunnskapsløftet, heter det ”Rom for alle, blikk for den enkelte”.

muligheter (Solli 2005). Også i følge Kunnskapsløftet, er det ønskelig med et mangfold av felleskap. Like viktig som å ha et fellesskap med likesinnede, er det å ikke være utstengt fra fellesskapet med ”de andre” (Ringsmose og Buch-Hansen 2007).

2.3 Den didaktiske trekanten

Modeller er forsøk på en enkel framstilling av kompliserte prosesser. Den didaktiske trekanten i figuren under kan brukes som en illustrasjon på sentrale element i undervisninga, som læreren skal forholde seg til (Klafki 2001, Künzli 2000). Den representerer undervisningas nødvendige interaksjon mellom lærer, elev og innhold, der lærerens ansvar er å fremme et mest mulig hensiktsmessig møte mellom elevene og det substansielle i et bestemt innhold (Künzli 2000).

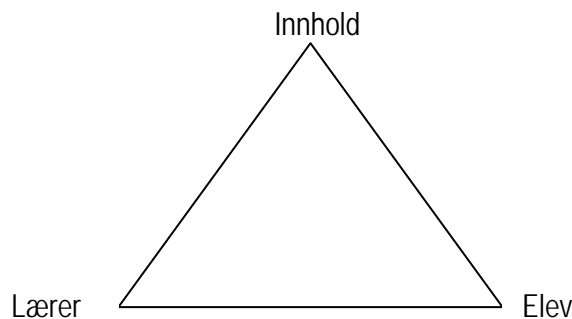


Fig. 2 -1: Den didaktiske trekanten med hovedmomentene innhold, lærer og elev slik den framstilles hos Künzli 2000.

Modellen må ses som verktøy som kan brukes til å forklare og forstå lærerarbeid (Künzli 2000). Trekanten har tre *poler*: Innhold, lærer og elev. Mellom disse polene går det akser som representerer interaksjonen mellom polene. I den didaktiske trekanten representerer *innhold* de elementer som dreier seg om nasjonalt gitte beskrivelser av innholdet i undervisninga. Dette innholdet er først og fremst fastsatt gjennom læreplaner, men kan også gå fram av bakgrunnsdokumenter og lovverk. Polen *elev* representerer alle de ulike elevene i skolen og deres forutsetning for læring. Forutsetningene er knyttet til eleven selv, men også til systemet skole. Likeverdighetsprinsippet i opplæringa skal ivaretas gjennom et mangfold av aktiviteter og innhold. *Lærer* representerer lærerens kompetanse, ferdigheter og innsikt i møtet med det intensjonelle innholdet og i møte med eleven; hvordan hun gjennom egen faglig kompetanse og innsikt i sine elevers læringsmuligheter, planlegger undervisninga og gjennomfører den. Aksen *innhold – lærer* representerer her både innholdet slik det framstår i sentralt gitte læreplaner, og lærerens egen faglige og didaktiske kompetanse, hennes erfaringer og refleksjoner og kunnskap om lokale forhold og egne elever, slik dette kommer til uttrykk gjennom lærerens undervisningsplanlegging (Bachmann og Haug 2007). Kort sagt: Skolens innhold i spenningsfeltet mellom lærerens autonomi og de nasjonale føringene (ibid). Aksen

lærer – elev, representerer ”sjølv kommunikasjonen i undervisninga” (Bachmann og Haug 2007:27). Spenningsforhold her er mellom lærerstyrt og elevstyrt undervisning. Aksen *innhold – elev* representerer elevenes forhold til undervisningas mål og innhold. Spenninga i forholdet mellom disse ligger i møtet mellom elevens erfaringer, forutsetninger, kompetanse og undervisningas felles verdier, mål og innhold, og dessuten mellom innholdet og arbeidsmåtene.

Modellen rommer ulike måter å forstå og forklare sentrale didaktiske element og interaksjonen mellom dem (Künsli 2000). Den kan brukes til å analysere og forstå de elementene som inngår i undervisninga, enten en studerer læring som kognitivt eller situert fenomen.

2.4 Klasseromforskning

Det synes å være stor variasjon i hva som skjer i norske klasserom (Imsen 2003, Klette 2003). Andres forskning knytta til betydningen av lærerarbeid er særlig interessant for meg og jeg har valgt ut noen generelle trekk fra slik forskning som en del av grunnlaget for å forstå denne studiens empiri og hva som kjennetegner ”mine” læreres lærerarbeid.

2.4.1 Betydningen av formativ vurdering, arbeidsplaner og lekser.

En lærerkompetanse som har vist seg særlig effektiv (OECD 2005) er systematisk lærerarbeid med formativ vurdering. Dette kjennetegnes av fagorienterte tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår. Slike lærerferdigheter viser seg å være et av de mest effektive virkemidlene for å bidra til elevenes læring (OECD 2005) og minske forskjellene i elevenes prestasjoner.

Bruk av *arbeidsplaner* synes å være mer omstridt (Klette 2007, Birkeland 2007, PISA 2006) og enkelte forskere hevder at arbeidsplaner skaper og opprettholder atferdsproblemer (Bachmann og Haug 2006) og; nyere undersøkelser viser at *lekser* favoriserer elever med høyt utdanna foreldre og øker avstanden mellom elevene (Rønning 2008).

2.4.2 Lærers arbeid med elever som ikke har utbytte av den vanlige undervisninga

Det har vist seg problematisk å dokumentere utbyttet av det spesialpedagogiske lærerarbeidet i grunnskolen (Bachmann og Haug 2006). Forskning har vist at elever som blir tatt ut av den vanlige undervisninga, har dårligere læringsresultat enn de som får undervisning i klassen (ibid, Solli 2005). Klafki (2001) påpeker betydningen av lærernes forventninger til elevens læring. Flere peker også på funn som avdekker at spesialundervisning ikke nødvendigvis er lagt særskilt til rette for elevene som får den (Nordahl og Overland 1998, Alme 2005).

Likevel kan det virke som skolers forståelse for, og erfaring fra, arbeidet med de elevene som får spesialundervisning, har resultert i parallelle system for elever med behov for ulik grad av tilpassing (Mjøs 2006). En forklaring kan være at noen skoler har et kategorisk perspektiv på elevens vansker, da vil oppmerksomheten være retta mot individpatologi og avvik fra det normale, rettigheter, ressurstilgang og ekspertise for å ”reparere” eller ”normalisere” avviket, heller enn at innhold og læremål blir knytta til en likeverdig rett til optimal utvikling, selvstendighet og innflytelse i eget liv (Solli 2005). Timetall blir viktigere enn fokus på å øke muligheten til deltakelse i ulike sosiale fellesskap. Dette kan være med og forklare at det ikke er en selvfølge at utforminga av slike tilbud skjer i samarbeid med eleven og foreldra (Alme 2005).

Retten til spesialundervisning er avhengig av om eleven har utbytte av den vanlige undervisninga og er dermed kontekstavhengig (Sjøvoll 2009). En tanke har vært at jo bedre tilpassa den ordinære undervisninga er, jo mindre behov for særskilt tilpassing (Fylling og Rønning 2007). Modellprosjektet (ibid) skulle utvikle modeller for en ny ressursfordeling mellom den vanlig tilpassa undervisninga og spesialundervisninga. Prosjektet ga et annet resultat enn forventet; jo mer tilpassa (i den forstand at en fikk bedre tid til å følge opp enkeltelever, *min kommentar*), desto tydeligere så lærerne de som hadde behov for noe ekstra (ibid). En kan spørre seg om prosjektet har hvilt på en smal forståelse av tilpassa opplæring som individretta tiltak (Bachmann og Haug 2006). Forskerne konkluderer i alle fall med at det må andre tiltak til enn kun å satse på tilpassa opplæring, dersom en vil minske omfanget av spesialundervisning. Det er ikke uvanlig å se på spesialpedagogikk og pedagogikk som to atskilte fenomen (Mjøs 2006). I praksis utelukket lærerne i Modellprosjektet enkelte av elevene (de med spesialundervisning) når de diskuterte tilpassa opplæring (Fylling 2007).

Det er behov for å sette inn et spekter av tiltak, dersom en elev av en eller annen grunn ikke har utbytte av den vanlige undervisninga og skal få likeverdig mulighet til å lære (Sjøvoll 2009). Dette kan også innebære spesialpedagogisk kompetanse. For elever med særlige behov, er tidlig intervensjon sentralt. Hausstätter og Saromma (2008) argumenterer for tidlig intervensjon med deltidsspesialundervisning² til barn med behov for særlig tilpassing, slik den praktiseres i Finland. Dette, hevder de, er en medvirkende årsak til de gode læringsresultatene. En annen årsak ser ut til å være knytta til utdanninga; I Finland har alle lærere minimum utdanning på Masternivå. I tillegg har de som har sitt arbeid i spesialundervisning en fordypning i spesialundervisning på minimum ett år (ibid). I Finland er det lærerne som avgjør om og når det settes inn slike tiltak, og de settes altså i stor grad inn tidlig. Sjøvoll (2009) argumenterer for at det i Norge kan se ut som det er juridiske, heller

² Deltidsspesialundervisning betegner spesialundervisning i vanlig skole kombinert med deltakelse i den vanlige undervisninga (i motsetning til spesialundervisning i spesialskoler).

enn pedagogiske, årsaker som har gjort det nødvendig å opprettholde spesialundervisning som begrep.

2.4.3 PISA-undersøkelsene og gjennomføring av norske skolereformer

PISA-undersøkelsene har avdekket stor variasjon i norske klasserom og noe trekk som har skapt behov for endring (Kjærnsli m.fl 2004). Ulike forskningsarbeider knytta til gjennomføring av reformer, L97 og Kunnskapsløftet, viser imidlertid at politisk vedtatte endringer ikke automatisk gjenspeiles i lærerarbeidet (Haug 2004, Klette 2003, Imsen 2003). For lærerne er det viktig å forstå endringene og få støtte fra skoleeier (Engelsen 2008). Mangler disse elementene, tilpasser lærerne i stedet reformen til sin egen praksis (ibid). Bruken av lærebøker synes imidlertid å være en faktor som kan bidra til endring (Bachmann 2004).

2.4.5 KIO-forskning

Prosjektet mitt er en del av prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO). Det kan være et skille mellom det lærerne sier de gjør når de svarer på et spørreskjema og det som faktisk viser seg i klasserommet. I KIO-undersøkelsen, er det også gjennomført observasjon i norsktimene på ungdomstrinnet. Observasjonen er gjennomført i 3., 6. og 9. klasse i fagene norsk, engelsk og matematikk. Jeg har hentet ut rapport fra denne observasjonen (Eikrem m.fl 2009) for å belyse egne funn.

2.5 Oppsummering.

I lærerarbeidet er både læring og didaktiske overveielser for å få læring til å skje, sentralt. Arbeidet er komplekst – og det er lett å overse at både lærere og forskere er preget av de brillene dagens paradigme har utstyrt en med (Sfard 1998). Det kan være lett å komme med tilrådinger og pålegg som kanskje er basert på en for ensidig oppfatning av hva som skal til for å skape godt lærerarbeid (Bachmann og Haug 2006). Resultatet kan bli mismot og forsvar heller enn utvikling (Hausstätter og Sarromaa 2008).

Sfards metaforer, tilegnelse og deltakelse, avdekker at læring kan forklares på i hovedsak to måter. Den ene er tilegnelse / bearbeidelse av mentale mønster i det enkelte individets hjerne, der kunnskap lagres og kan overføres til nye situasjoner og dermed etterprøves med for eksempel tester. Den andre forklarer læring som noe som er tilstede i legitim, perifer deltakelse i faglig orienterte fellesskap, og er uløselig knytta til dette. Begge kan foregå i en sosial sammenheng, det er fokus på individ eller sosial kontekst og begrepene en bruker om læring som avgjør tilhørighet med metaforene og om en forstår og forklarer læring primært som en kognitiv bearbeidelse av inntrykk, eller primært som noe som oppstår

og avsluttes i et arbeidsfellesskap . Sfard advarer mot ensidigheten om en heller bare til det ene synet, begge metaforene er nødvendige og utfyller hverandre – og den ene bidrar til å løse noe av den andres problem. Det kan derfor være grunn til å spørre om den samme eklektiske holdningen, med variasjon og mangfold, preger norsklærerarbeidet i ungdomsskolen.

Ensidighetsproblematikk var også drivkraft for Klafkis utvikling av en kritisk konstruktiv didaktikk og teorien om kategorial dannelse. Selve formålet med lærerarbeidet, skolens dannelsingsprosjekt, knyttes an til at alle elevene skal utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, Klafki mener dette er mulig om undervisningsinnholdet oppleves som relevant og meningsfylt for elevene uansett hvilke erfaringsbakgrunn de har (Klafki 2001). Både Sfard og Klafki argumenterer for hensiktsmessighet, mangfold og variasjon i tilrettelegging for læring og utvikling for alle. Dette er også sentralt i begrepet tilpassa opplæring som kan forstås som det arbeidet læreren gjør sammen med sine kollegaer for at alle elevene skal lære. Tilpassingsbegrepet er ikke nødvendigvis knytta til individuelt innretta arbeidsmåter, men elevsentrert undervisning er sentralt og elevmedvirkning bidrar til at skolen oppleves som meningsfylt i alle situasjoner. Undersøkelser viser at noen virkemidler har bedre effekt enn andre (OECD 2005, Rønning 2008). Hvordan opplever norsklærerne på ungdomstrinnet å lykkes i arbeidet med ulike elevgrupper i skolen, har de den kompetanse de trenger?

Element som læreren må overveie i sitt lærerarbeid, kan framstilles i den didaktiske trekanten. Det er et spenningsforhold mellom lærerens handlingsrom og handlingstvang. Hvordan handlingsrommet utnyttes av norsklærerne på ungdomstrinnet er av direkte betydning for elevene. I ungdomsskolen må ulike elever forstå og håndtere verden i heterogene, sosiale fellesskap der forståelse og egne meninger utvikles og uttrykkes i respekt for andres (Klafki 2001). Deltakelse i heterogene, sosiale fellesskap ser ut til å styrke læring bedre enn segregert undervisning i form av spesialundervisning gjør (Haug 2003b, Klafki 2001, Solli 2005, 2008). Likevel kan det se ut som en i skolen fortsetter å skille noen elever fra fellesskapet. Er det mulig å realisere en skole der pedagogikk og spesialpedagogikk ses som deler av et hele, og bidrar lærerutdanning til å gi lærerarbeidet impulsene som skal til? Det kan se ut som fokuset på elevenes læring har ført til positive endringer i skolen. Nye undersøkelser viser en framgang i skolerresultatene på en del felt og at elevene fortsatt trives. Faglig arbeid har fått en større plass (PIRLS 2006, PISA 2006). Dermed er det grunn til å hevde at ei lærerutdanning som bygger på forskningsbasert kunnskap om skolen og et bredt anlagt perspektiv på læring, vil tilføre lærerne verktøy til å skape mangfold og variasjon som imøtekommer alle uavhengig av faglige og sosiale forutsetninger, kjønn eller etnisitet.

Kapittel 3 – Metode

I dette kapittelet beskrives den metodiske tilnærminga jeg har valgt for å få svar på problemstillinga mi. Videre drøftes de konsekvensene den valgte tilnærminga har for arbeidsmåten, prosessen og resultatet. Ved hjelp av sentrale begrep i forskning: Validitet (begrepsvaliditet, indre og ytre validitet) og reliabilitet, vurderes prosjektets troverdighet og pålitelighet. Disse aspektene drøftes både på generelt grunnlag og konkret for min undersøkelse. Tidlig i planleggingsfasen så jeg at jeg kunne få svar på problemstillinga mi ved å knytte meg til prosjektet ”Kvalitet i opplæringa” (KIO) ved Høgskulen i Volda. Formålet med KIO-prosjektet (2007-2009) er å få mer kunnskap om ”korleis kvalitet i undervisninga er forstått, praktisert og opplevd i skulen ut frå perspektiv knytt til omgrepet tilpassa opplæring”. Undersøkelsen retter seg til både elever i 3., 6. og 9. klasse, og til deres lærere og foreldre. I første fase av prosjektet samla en inn data gjennom spørreskjema og strukturerte klasseromobservasjoner. Ved å knytte meg til KIO, fikk jeg tilgang til data basert på lærernes svar på et spørreskjema.

3.1 Utvalg

I forskning kan en velge å bruke få eller mange informanter. Få informanter er vanligvis et kjennetegn ved kvalitative undersøkelser, mens mange informanter er vanlig i kvantitative. Antall informanter kan ha betydning for hva som er hensiktsmessig behandling av data. Dersom representativitet er et mål, er det viktig å benytte seg av bestemte utvalgsprosedyrer som er fastlagt på forhånd. Det finnes ulike måter å gjøre utvalg på: En kan legge vekt på å få et utvalg med stor spredning av informanter, samtidig som en kan kontrollere for sentrale variabler som for eksempel undervisningsfag og klassetrinn som er interessant i mitt prosjekt, når en gjør utvalget. At utvalget er representativt her, har ikke noe å gjøre med hvorvidt resultatene er gyldige for alle norsklærerne i ungdomsskolen, men handler om at utvalget er gjort på en måte som gjør at en unngår systematisk skjevhet i utvelgelsen (Kleven 2002). Antall informanter, eller svarprosenten, kan likevel påvirke hvordan utvalget framstår ved at de som unnlater å stille opp eller svare, kan representere én kultur og de som stiller opp eller svarer på alle spørsmålene, kan tilhøre en annen. De svarene en sitter igjen med kan dermed bli vurdert som ”ikke-representative” til tross for at utvalget i utgangspunktet var tilfeldig. I en rapport fra prosjektet Kvalitet i opplæringa konkluderer forskerne med at en har lyktes å få variasjon i utvalget.

Det er praktisk mulig å få til representativitet i ren statistisk forstand, noe som ville innebære prosentvis like mange av hver kategori, f.eks menn og kvinner, som i hele populasjonen. Men dette er både dyrt og upraktisk. I KIO valgte en derfor en mer vanlig

framgangsmåte. Først valgte en noen fylker, deretter kommuner i disse og til slutt skolene. Utvalget er plukket ut i fra noen definerte kriterium (strata) og med klasser (klynge) i stedet for enkeltpersoner. Det er valgt ut lærere fra flere fag på 3., 6. og 9. klassetrinn som typiske representanter for sine deler av skolen, målet var 15 grupperinger fra hvert trinn. Dette kan vi kalle et stratifisert klyngeutvalg (Kleven 2002).

Informanter til min undersøkelse er lærere. Ut i fra problemstillinga mi, var jeg først og fremst interessert i norsklærere. For å begrense studien, valgte jeg norsklærere på ungdomstrinnet. Min forforståelse er blant anna basert på at jeg har fordypning i norskfaget og har lang undervisningserfaring fra ungdomsskolen. Jeg benyttet meg derfor av data fra lærere på ”8.-10. trinn” som underviste i norsk. Lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet kan sies å være et strategisk utvalg fra en database som besto av et tilnærmet representativt utvalg.

3.2 Forskning og forskerrollen

I forskning tilstreber en alltid å gi et så objektivt sant bilde som mulig av det en undersøker. Resultata kan i neste omgang komme til å få betydning for feltet og dessuten generere videre forskning. Som Kleven (2002:224) tenker jeg at en forskningsmetode ikke er en oppskrift på hvordan en framskaffer pålitelige resultater, men heller må betraktes som et hjelpemiddel til ”å vurdere kritisk resultatenes *pålitelighet* og *gyldighet*”. En slik kritisk vurderingsevne hos forskeren, er avgjørende for hvordan tilgjengelige data blir tolket og presentert.

Forholdet mellom den verdenen som forskeren studerer og de resultatene en kommer fram til gjennom forskning, er imidlertid verken enkel eller fullt ut til å stole på, hevder Shadish, Cook og Campbell (2001:30): Forskere i arbeid er like påvirket av fordommer og menneskelig svakhet, av psykologiske og sosiale faktorer, av tillit til det bestående (som for eksempel nåtidens dominerende paradigme) og av ulike vikarierende motiv som menneskelig atferd er preget av ellers. Gjennom arbeidserfaring både i og i tilknytning til skolen, kjenner jeg lærerarbeidet og har mine meninger om ulike sider av det. Denne forforståelsen kan være både en styrke fordi den innebærer innsikt, og en hemsko fordi den like sikkert kan innebære fordommer. Det er viktig å erkjenne og reflektere omkring disse problemstillingene.

3.3 Forskningsetikk

Etiske avveininger er knytta til flere sider ved forskinga (Thagaard 2003). Det er et overordna prinsipp at å delta i forskning ikke skal skade informanten. Dette er forskerens ansvar (Helsinki-deklarasjonen) selv når informanten har gitt samtykke (Ruyter 2003). I praksis betyr

dette for det første at informanten skal ha tilstrekkelig informasjon til å vurdere konsekvensen av sin egen deltakelse i en undersøkelse og at det skal være frivillig å delta. For det andre er det krav om konfidensialitet; data som er samlet inn må avpersonifiseres og anonymiseres og tilgangen skal begrenses til de som er med på forskinga. Data må i alle henseender behandles med respekt for respondentene. Det tredje aspektet er knytta til konsekvenser ved å delta i forskning. Forskeren må være seg dette bevisst gjennom hele prosessen, ved for eksempel å skille tydelig mellom informantens og eget perspektiv.

I mitt prosjekt er informasjon om KIO-undersøkelsen gitt til informantene av andre og på et tidspunkt før mitt prosjekt startet. Det samme gjelder kravet om anonymitet; forskere som behandler sensitive personopplysninger, må melde dette til personvernombudet, Norsk samfunnsvitenskapelig samfunnstjeneste. Dette er ivarettatt *før* jeg fikk tilgang til dataene, jeg har ingen opplysninger tilgjengelig som kan knyttes til person, skole eller sted.

Av tilbakemeldinga til skolene fra prosjektledelsen framgår det at en betingelse for at undersøkelsen i det hele tatt ble gjennomført, var at forskerne ble godt mottatt av alle aktørene i skolene som deltok (Halse og Haug 2008).

Mitt anliggende blir å forstå lærernes svar så godt som mulig. Dette innebærer også at jeg utviser varhet for premissene for undersøkelsen og har en bevisst holdning til svakhetene i instrumentet som er brukt til datainnsamling. Samtidig er det forskerens rolle å være kritisk og speile et tema på nye måter. Derfor kan prosjektet ha interesse av å avdekke eventuelle motsetninger i informantens framstilling eller å trekke inn andre faktorer som belyser informantenes syn på en måte de selv ikke har sett. Selv om drøftinger av resultatet kan innebære at respondentens svar ikke nødvendigvis får bli stående som hele sannheten, skal forskeren beskytte deres integritet (Thagaard, 2003). Når svarene belyses av for eksempel annen forskning, kan det hende de gir et annet bilde enn informanten ønsket å tegne, men forskeren skal alltid skal ha som utgangspunkt at alle personer er fornuftige og ytringene deres må i utgangspunktet tolkes slik at de virker mest mulig fornuftige (Gilje og Grimen 1993:202). Det ville være et tegn på etisk kvalitet ved min undersøkelse dersom den bidrog til at lærere både kjente seg igjen og forsto sin egen praksis bedre.

3.4 Metodisk tilnærming.

Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. I følge Grønmo (1996) er det viktigste skillet mellom kvalitativ og kvantitativ analyse, hvorvidt den informasjonen en har tilgjengelig, kan uttrykkes i tall eller i tekst. Til denne forenklete forklaringen kan det innvendes at talldata som oftest er framskaffet gjennom bruk av et konkret formulert spørsmål, altså en tekst, og at funn i tekster også i noen sammenhenger fremstilles i tallform. Kleven (2002:68) nyanserer da også en slik kategorisk inndeling med å si at det *vanligvis* er

slik at informasjon innhentet ved hjelp av kvantitative metoder uttrykkes i tall og i kvalitative metoder med ”verbale beskrivelser”. Kleven beskriver en annen forskjell, nemlig måten en analyserer dataene på. I en kvalitativ analyse leser en gjerne svarene på ulike spørsmål i sammenheng for å se om svar på ett tema kan belyse svaret på et annet tema, mens en i den kvantitative analysen studerer mange svar på en og samme variabel; man foretar en loddrett analyse i en datamatrikse (ibid:69).

Behovet for å få mer kunnskap om norsklærerens arbeid i ungdomsskolen er drivkraften i min undersøkelse. Jeg er opptatt av at studien skal bidra til innsikt i hvordan lærere forstår og praktiserer sentrale didaktiske begrep i lærerarbeidet sitt. Jeg gjør med andre ord en temasentrert analyse, der jeg ser på informantenes svar innen ulike tema (ibid). I denne undersøkelsen har jeg imidlertid benyttet meg av begge disse måtene å studere data på; jeg har undersøkt data knytta til bestemte variabler (loddrett), men også lest data på den enkelte informant vannrett.

Hvilken metode en ender opp med, vil først og fremst avhenge av undersøkelsens problemstilling. Det kan også spille en rolle hva som er praktisk og økonomisk mulig (Shadish, Cook og Campbell 2001:96). Tidlig i prosessen vurderte jeg intervju, oftest assosiert med kvalitativ metode, som en måte å framskaffe data som kunne belyse problemstillinga mi. Innenfor den gitte ramma i mitt prosjekt, var det imidlertid vanskelig å få til. Derfor forkastet jeg intervju, til fordel for spørreskjema.

3.5 Instrument for datainnsamling.

Bruk av spørreskjema innebærer en innsamling av klassisk kvantitative data. Kvantitative metoder innebærer at en får svar fra et relativt stort utvalg og gir mulighet til å analysere utbredelse og antall (Thagaard 2003). Ved å benytte meg av data samlet inn i prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO), fikk jeg tilgang til et relativt stort datamateriale. Med spørreskjema er det mulig å sammenligne og gruppere svar fra forholdsvis mange lærere ved at spørsmåla blir stilt på samme måte og i samme rekkefølge til alle respondentene. Men et spørreskjema byr på klare utfordringer: Risikoen for at respondenter faller ut (eksternt bortfall) og at en del spørsmål av ulike årsaker ikke blir besvart (internt bortfall) er problemer som, særlig ved bruk av spørreskjema, kan oppstå i forbindelse med datainnsamlinga. Dette innebærer at man får hull i datamatriksa, noe som vil kunne begrense muligheten for å gjennomføre en del analyser av dataene (Holter og Kalleberg, 1996). I KIO-prosjektet ble spørreskjemaene lagt i posthylla til lærerne mens forskere var i skolen for å observere. Forskerne var dermed synlige og kunne gi informasjon direkte, noe som kan antas å øke oppslutningen. Forskerne opplevde at de ble godt mottatt og oppslutningen var i utgangspunktet slik en kan forvente ved bruk av spørreskjema (Halse og Haug 2008). Det var

63 % av de spurte lærerne som valgte å delta i spørreundersøkelsen. Jeg har ikke opplysninger om svarprosenten på mitt utvalg; norsklærerne på ungdomstrinnet, bare antall som svarte.

En annen utfordring med kvantitativ metode, er at avstanden til informantene fratar forskeren muligheten til utdypende og klargjørende spørsmål, den gir dermed begrenset innsikt i informantens refleksjoner (Thagaard 2003). Gjennom utforming av faste spørsmål påvirker dessuten forskeren *hva* det skal svares på (Kleven 2002). Dette gjelder både hvordan det enkelte spørsmål, og spørsmålene samlet, er formulert og det at noen tema og begrep er tatt med på bekostning av andre, som kanskje er viktige(re) for informanten og som de ville lagt mer vekt på hvis det var gitt rom for det. Det gjelder også for hvordan muligheten til å svare er utformet. Nyanser i svarene går tapt. Svarene jeg fikk tilgang til står som de står, uten at jeg hadde mulighet til å forsikre meg om at jeg tolket og forsto dem riktig. Når en sender ferdig utformede spørsmål inn i en livsverden som er så kompleks og full av tause og, til dels, intuitive ferdigheter som lærerpraksisen må sies å være (Shavelson 1973), kan svarene lett lede til feilslutninger. Det er heller ingen garanti for at spørsmålene er tolket likt, eller blir forstått slik forskeren har ment. Det kan skyldes tvetydigheter i spørsmålene eller ulik forståelse av hvordan skalaer skal brukes. Et eksempel: Når det i skjemaet er brukt skalaer hvor respondenten skal velge å beskrive frekvensen av en aktivitet med verdiene ”ofte” – ”av og til” - ”sjelden” og ”aldri”, kan en tenke seg at spørsmålet om forskjellen på ”sjelden” og ”av og til” dukker opp. Like vanskelig kan det være å velge svar når skalaen er knytta til grad av enighet. Hva er forskjellen på ”litt enig” og ”litt uenig”? Det er dermed også naturlig at ulike respondenter lander på ulike alternativ, selv om de bruker aktiviteten like ofte/mye eller er like enig/uenig i et utsagn. Og en har ingen mulighet til å sjekke ut underveis og korrigere.

Kvaliteten i dataene er avhengig av at respondentene er motiverte for å delta, opplever spørsmålene som relevante for seg og svarer så godt de kan. I mitt prosjekt, har jeg møtt alle de nevnte utfordringene knytta til å velge kvantitativ metode. Her vil jeg særlig nevne to faktorer: Valg av *hva* det skal svares på og motiverte respondenter. Det første har bidratt til usikkerhet på om det er element i lærerens arbeidet som ikke er kommet fram og som er av vesentlige betydning for kvaliteten i arbeidet. Denne usikkerheten følger meg helt fram til konklusjonen i mitt arbeid. Dessuten; manglende motivasjon kan bety at lærere utelater å svare på spørsmål. Her har min forforståelse av lærerhverdagen bidratt til bekymring: Travle lærere, som i følge St.meld 31 2007-2008 i liten grad opplever forskning som relevant for sin skolehverdag og dermed ikke tar seg tilstrekkelig tid til å svare, kan ende opp med å gi svar uten videre realverdi - eller like ille; ikke svare i det hele tatt. Jeg vil senere synliggjøre at dette siste i noen grad ser ut til å ha vært tilfelle i denne datainnsamlingen.

Når jeg til tross for disse svakhetene, valgte å bruke KIO-spørreskjemaet for å få svar på problemstillinga mi, er det fordi jeg ønsket data fra et bredt utvalg, som et bidrag til en slags ”screening” av tilstanden i flere skoler. Spørreskjemaet er godt egnet for dette formålet.

3.6 Tolking av data.

Hvordan lærerne forstår begreper som tilpassa opplæring og spesialundervisning, rent intellektuelt og hvordan de praktiserer dem, er ikke nødvendigvis kongruent, men jeg har her valgt å ta utgangspunkt i det de sier de gjør, altså lærernes oppfatninger om egen praksis. Det er disse oppfatningene jeg vil forstå og belyse. I analysearbeidet og drøftinga kan det likevel bli aktuelt å fortolke lærernes svar om sine handlinger ut i fra en forståelse av at dette er handlinger som er meningsfylte for dem og tjener et formål (for eksempel hva som oppleves mulig å få til). Fortolkning av handling som meningsbærende kan dessuten innebære ei vurdering av felles sosiale måter å handle og forklare handling på, for eksempel i et kollegium eller i en lærerkultur. Siden dette perspektivet ikke dekkes av spørsmålsformuleringene, kan en slik sammenheng kun fortolkes inn (Nordahl 2000).

Gilje og Grimen (1993:145) er opptatt av at en i forskning både må se utover informantens beskrivelser av egne valg og prioriteringer, og erkjenne at disse beskrivelsene er av fundamental betydning, fordi nettopp aktørenes beskrivelser av hva de gjør, er det som gir handlingene mening og identitet. Jeg må altså både prøve å forstå den verden jeg forsker på, og søke å sette denne verdenen inn i en ny sammenheng. For å gjøre dette grepet, har jeg anvendt teoriene til blant andre Klafki og Sfard. Imidlertid vil det være viktig for både meg og leseren å være oppmerksom på at min egen forforståelse både kan være en styrke og en trussel i den forstand at den er en del av min beredskap når jeg fortolker andres utsagn og handlinger, jf ”forskning og forskerrollen”..

3.7 Datagrunnlaget – beskrivelse og vurdering

3.7.1 Validitet

Validitetsbegrepet kan sies å være synonymt med gyldighet. *Systematiske* feil truer forskningas gyldighet. Et avgjørende aspekt ved forskning er knytta til om en undersøger det en sier en undersøger. Et eksempel er Hægeland m.fl (2004) og Skoleverkets (2006) undersøkelser av sammenhengen mellom lærerens utdanning og elevenes læringsutbytte, hvor Hægeland m.fl konkluderer med en svak sammenheng, mens det de egentlig har undersøkt, er om læringsutbyttet *på en skole* samvarierer med utdanningsnivået blant alle lærerne på denne skolen, uten at læreren er koblet direkte til sine elever og deres resultat.

Validitetsbegrepet tilhører altså først og fremst de slutningene som trekkes, både underveis og til slutt. Begrepet henger dessuten nøye sammen med et annet begrep: Sant. Det finnes i følge tradisjonell filosofi tre dominerende definisjoner på når noe er sant: Noe er sant når det stemmer med virkeligheten (correspondent theory); for eksempel er påstanden ”det regner” sann hvis du samtidig ser regnet falle. Eller noe er sant når det henger sammen med noe annet (coherent theory); påstanden ”røyking av marihuana er kreftfremkallende” er sant hvis den stemmer med andre påstander om årsaker til kreft. Den tredje definisjonen innebærer at noe er sant når det er nyttig (pragmatism theory); et eksempel på dette er at påstander som ”elektroner finnes” er sann fordi den gir mening til en del observasjoner som ellers ville være vanskelig å forklare (Shadish, Cook og Campbell 2001:35). I forskning, argumenterer Shadish, Cook og Campbell for at deler av alle disse teoriene brukes i relasjon til validitet. Vi finner igjen dette validitetsperspektivet (her viser jeg til den pragmatiske teorien) hos Luhmann (1990a: 69) og Hagen (1997: 10-12) som hevder at ”Det betydningsfulle er (...) ikke hvorvidt vitenskapen gjenspeiler virkeligheten korrekt, det vil si på en sann måte, men om forskningen er *operativ* i forstand av å gjøre systemet i bedre stand til å løse sine problemer”. Vil mitt bidrag gi et sant bilde av lærerens arbeid? Gitt den menneskelige innvirkning, er mulighetene for feilslutninger (usannheter) mange og noe en må være seg bevisst i alle faser av arbeidet.

I kvantitative metoder snakker en gjerne om begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Indre validitet er knytta til årsaksforklaringer og siden dette ikke er en kausal studie er begrepet ikke relevant. *Begrepsvaliditeten* i en undersøkelse er viktig å være bevisst på allerede i startfasen av et forskningsarbeid; det handler om hvorvidt en lykkes med å operasjonalisere teori til hensiktsmessige og målbare indikatorer som ikke favner for vidt eller for snevert. Hvordan forskeren lykkes med denne operasjonaliseringen, er av avgjørende betydning for prosjektets gyldighet eller troverdighet. Sagt med Kleven (2002:134) styrker vi begrepsvaliditeten i den grad det er: ”*samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*”. Utfordringene her er i tillegg at indikatorene kan være begrensede/smale i forhold til teoriens kompleksitet (systematisk underrepresentert), eller de kan være påvirket av andre, i sammenhengen irrelevante, teorier. Kleven er ikke oppmuntrende: ”Operasjonelle definisjoner er alltid gale” sier han (ibid:62). For å kunne vurdere dette forholdet, foreslår han at vi kobler rasjonal vurdering opp mot empiriske data. En slik rasjonal avveining bør knyttes til hvorvidt de spørsmåla som inngår i min undersøkelse, er representative for det vi legger i de teoretiske begrepene som undersøkes og bidrar til å svare på problemstillinga: Hva kjennetegner norsklærerens arbeid på ungdomstrinnet. I min undersøkelse er det både tematiseringa (definisjon av begrep) og spørsmåla i spørreskjemaet som utgjør selve operasjonaliseringa. Er det vesentlige sider ved

lærerens arbeid som ikke fanges opp? I dette tilfellet synes det heller ikke å være en entydig oppfatning av innholdet i de teoretiske begrepene som inngår i lærerarbeid. Bachmann og Haug (2007) går langt i å antyde at deler av tidligere forskning omkring begrepet tilpassa opplæring ikke er valid fordi den har lagt en for snever definisjon til grunn. Mye kan dermed tyde på at det er behov for å gå utover det som tradisjonelt ser ut til å være tillagt disse begrepene. Dette gir både særlige utfordringer og muligheter i prosessen med å operasjonalisere.

3.7.2 Operasjonalisering.

Det jeg ville undersøke, var hva som kjennetegner norsklærernes arbeid på ungdomstrinnet. Dette må anses som en første operasjonalisering av ”kvalitet i skulen” og ”forstått tilpassa opplæring”³. Jeg ønsket å ha en åpen, deskriptiv og analyttisk tilnærming til svarene. Det er ingen spørsmål i spørreskjemaet som direkte spør lærerne om hva som kjennetegner arbeidet deres. Operasjonaliseringa ”kjennetegner” og ”lærerens arbeid” handler dermed om å finne fram til trekk ved det arbeidet norsklærerne på ungdomstrinnet utfører. Undervisningas innhold, tilpasning til eleven, samt lærers oppfatninger av egen kompetanse i arbeidet med ulike elever er slike element. Mange av spørsmåla og utsagna i skjemaet dreier seg om disse elementene: ”Tenk deg en typisk uke med undervisning. (...) ranger de fem aktivitetene nedenfor etter hvor mye av undervisningstida som går med til hver aktivitet” (item 32, vedlegg 1), ”Hvor enig er du i følgende uttalelser om elevens faglige utbytte” (item 38, vedlegg 1) og ”Jeg har den kompetanse jeg trenger for å gi elever som trenger spesialundervisning et godt faglig utbytte” (item 26, vedlegg 1) er eksempler på dette. Lærerne må både svare på spørsmål som handler om egne oppfatninger av for eksempel spesialundervisning og tilpassa opplæring, og på spørsmål om hva de faktisk gjør i norskundervisninga. Spørsmål med skalaer knytta til hva som gjøres ofte eller mest, gir oss innblikk i hva som er vanlig.

For å forstå lærernes svar bedre, har jeg tatt utgangspunkt i sentrale pedagogiske og didaktiske begrep slik de kommer til uttrykk hos Klafki, i læringsmetaforene til Sfard og til klasseromforskning. Dette har gitt meg en teoretisk plattform som har vært til hjelp i arbeidet med å tematisere og operasjonalisere problemstillinga mi og et utgangspunkt for å drøfte empirien. Tre sentrale didaktiske tema i undervisning er behandla i kapittel 2: Innholdet, eleven og læreren. En rekke aspekter ved undervisning kan knyttes til disse tre hovedtemaene og ikke minst til element som kan beskrive relasjonen mellom dem (Bachmann og Haug 2007).

³ KIO-prosjektets målsetting er sitert innledningsvis i kapittelet.

Siden mitt søkelys er retta mot læreren, er det lærerens svar jeg er interessert i. Problemstillinga: Hva kjennetegner norsklærernes arbeid på ungdomstrinnet” medførte at jeg måtte velge operasjonaliseringer som sa noe om hvordan det er mulig å forstå lærerens tilnærming til de ulike elevenes læring. Dette resulterte i at følgende spørsmål knytta til hovedtemaene ble valgt ut:

Hovedelement	Aktuelle del-tema
Lærerens møte med INNHOLDET	Kvalifikasjoner for lærerarbeid på ungdomstrinnet. Lærerens egenutvikling. Lærebøker og læreplaner; betydning for undervisningas innhold.
Lærerens møte med ELEVEN	Undervisninga. Typiske aktiviteter i norsktimer på ungdomstrinnet. Fellesundervisning og individuelt arbeid. Oppgavetyper. Arbeidsformer. Lekser og arbeidsplaner. Lærernes opplevelse av elevenes selvvirksomhet.
Lærers oppfatning av ELEVENs møte med INNHOLDET	Tilpassa opplæring og spesialundervisning i lærerarbeidet. Lærernes opplevelse av å undervise ”alle” elevkategorier.. Skoleheimsamarbeid.

3.7.3 Vurdering av å bruke KIO- spørreskjemaet.

KIO-spørreskjemaet er utformet med spørsmål og påstander som lærerne skal besvare/vurdere ved hjelp av skalaer eller utkrysningsbokser. Eksempel på skalaer er omtalt tidligere.

Hensikten med spørsmålene, og den sammenhengen de står i, er gjort rede for innledningsvis i kapittelet. Mitt prosjekt er tuftet på en annen og mer spesifikk problemstilling enn den spørreskjemaene er utarbeidet for. Det innebærer at jeg ikke har vært delaktig i utvelgelse av hva som er sentrale spørsmål (operasjonelle definisjoner) og heller ikke i utforming og omfang av ulike spørsmål. Skjemaet er omfattende (ti sider) og kunne til mitt formål vært enklere og mer spisset, tidvis også med en annen vektlegging innenfor de ulike variablene. Ulempen med å bruke et spørreskjema som ikke var spesiallaget til mitt prosjekt, er først og fremst at det er spørsmål jeg vil hevde er sentrale, men ikke fikk stilt. Her følger noen eksempel: I et spørreskjema som skal undersøke kvalitet i skolen, ville jeg ventet å finne item knytta til informantenes pedagogiske utdanningsnivå (Nordenbo m.fl. 2008)⁴. Det var dessuten vanskelig å ”lese” svar knytta til studiepoeng i norsk og relatere det til dagens krav for nyttilsetting i ungdomsskolen⁵ eller til akademiske grader⁶, siden kategoriene

⁴ I spørreskjemaet er det kun ett spørsmål som berører dette (item 5, vedlegg 1) der det spørres etter allmennlærerutdanning. Spørsmålet følges heller ikke opp i item 9; Hvor mange stp. har du?

⁵ Etter 1.8.2008 kreves ett års fordypning i undervisningsfaget.

⁶ Bachelor og Master.

som var valgt tildekket hvorvidt studiet var fullført eller bare påbegynt. Videre ventet jeg å finne spørsmål om praktisering av formativ elevvurdering, siden dette også vurderes å være viktig for elevens læring (OECD 2005). Et spørsmål om hvorvidt læreren har elever som har behov for spesialundervisning og ikke har fått det, følges opp med interesse for hva læreren tror er årsaken til at disse elevene ikke har fått det. Spørreskjemaet synes her å være interessert i om prinsippet om tidlig intervensjon råder, mens et like interessant spørsmål i mitt prosjekt, ville være knytta til lærerens begrunnelser for at eleven trenger spesialundervisning. Konkret ville mine spørsmål dreid mer i retning av hvorvidt disse elevene har behov for en spesialpedagogisk kompetanse som læreren selv ikke har, det vil si om behovet bunner i at informanten mener eleven ikke lærer noe/ nok eller ikke bidrar noe/nok, med ordinært tilpassa opplæring i fellesskapet, eller ødelegger for fellesskapet, eller om behovet knyttes til en opplevd rettighet på grunn av diagnose. Jeg vil hevde at lærernes tenking og opplevelse omkring dette er sentralt for videreutvikling av kvalitet i en inkluderende skole.

Til tross for dette, så jeg tidlig at det var mange av spørsmålene i skjemaet som falt sammen med mine egne, og som jeg derfor mente kunne belyse feltet jeg hadde valgt å se nærmere på. Instrumentvalget i KIO var dessuten i tråd med mitt foretrukne design; spørreskjema. Det har både generelle og mer spesifikke spørsmål, og samme tema er belyst gjennom flere item. Jeg opplevde dessuten at det skapte en viss trygghet å bruke et skjema laget og delvis utprøvd av et etablert, forskningsvant miljø. Alt i alt burde disse faktoren bidra positivt til prosjektets validitet.

3.7.4 Ytre validitet

Ytre validitet handler om grunnlaget for å trekke slutninger og vurdere grad av overførbarhet til andre utvalg eller populasjonen: I hvilke sammenhenger og for hvilke personer kan funnene i min undersøkelse og mitt utvalg gjøres gjeldende for andre utvalg i tilsvarende undersøkelser. Kvantitative data styrker muligheten til både analyttisk og statistisk generalisering for de skolene som deltar (Kleven 2002, Thagaard 2003, Ringdal 2001). Kvale (2001) bruker betegnelsen *analyttisk generalisering* om det å gi en begrunnet vurdering av hvor sannsynlig det er at en får samme resultat i en annen situasjon enn den en samlet data i. Analyttisk generalisering handler ikke om å gyldiggjøre resultatet en fikk fra et utvalg til å gjelde alle, men om å argumentere for sammenhengen mellom teori og empiri; å gi en begrunnet vurdering av hvor sannsynlig det er at en får samme resultat i en annen situasjon enn den en samlet data i (ibid). En trekker slutninger utover fakta. *Statistisk generalisering* vil si at jeg ut i fra innsamlede data fra de lærerne som er med i undersøkelsen, forsøker å trekke slutninger for de lærere vi ikke har data på (hele populasjonen). Statistisk validitet handler

om hvorvidt vi har tilstrekkelig statistisk grunnlag til å trekke konklusjoner om kovarians. Hvorvidt en slik positiv kovarians er pålitelig og ikke tilfeldig, uttrykkes gjerne ved hjelp av en sannsynlighet på 95 %. En annen måte å uttrykke dette på, er å si at sannsynligheten for at sammenhengen ikke er tilfeldig, er signifikant på 0,05-nivå. Enda større sannsynlighet (99 %) er knytta til signifikans på 0,01-nivå. Jeg har undersøkt kovarians ved hjelp av Kendall's tau_b (Kleven 2001:102).

Målet for generalisering, kan også knyttes til et spørsmål som jeg *kan* vurdere, nemlig om resultatene av denne undersøkelsen er gjenkjennelige i forhold til min egen mangeårige undervisningserfaring. Det er mulig å sjekke en overføringsverdi fra et utvalg til mindre gruppe, endatil til et individ (Shadish, Cook & Campell 2001). Men en må være seg bevisst dataenes kontekstavhengighet. I forskning kan det være mer fruktbart å se på generaliseringer som arbeidshypoteser, heller enn konklusjoner (Kleven 2002:235).

3.7.5 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet kan brukes for å betegne pålitelighet, i den forstand at det beskriver hvor nøyaktig en måler det en måler. Både gjennom utforming og valg av hva som er vesentlige spørsmål, innsamlinga av data og i hvordan data tolkes (omtalt over), kan forskeren påvirke en studies pålitelighet. Hvis vi har å gjøre med unøyaktig måling, hva er det egentlig vi har studert? spør Kleven (2002). Slike feil er altså viktige å unngå fordi de også svekker begrepsvaliditeten (ibid). En kan med andre ord si at reliabilitet brukes for å uttrykke i hvilken grad en måling er fri for målingsfeil. Formelen $X=T+E$ uttrykker at den observerte skåren er summen av den sanne (true) skåren og feil (error). Jo lavere grad av målingsfeil, jo større samsvar vil det være mellom observert og sann skår, og jo høyere er reliabiliteten (ibid). Kerlinger og Lee (2000) trekker fram særlig tre aspekter ved måleinstrumentet som er sentrale å sjekke ut: Stabilitet, feilvarians og nøyaktighet. *Stabilitet* handler i prinsippet om at under samme forhold, skal en test gitt med tidsintervall gi samme resultat hver gang. Her påpeker Kleven (2002:126) at variasjon i resultatet fra to tester, kan forklares enten som tilfeldige feil, eller at informanten faktisk har forandret syn. Dette kan godt skje i lærerarbeid. Lærere som en dag svarer at elevene er motiverte, vil etter en undervisningstime der elevene synes slitne og urolige, mene det motsatte. I det siste tilfellet sier ikke avvikene i svar noe om reliabilitet. *Feilvarians*, eller tilfeldige målingsfeil, er feil som kan inntreffe under innhenting av data, men som opptrer på en tilfeldig måte og som i det lange løp ikke vil ha betydning for resultatet fordi det jevner seg ut når en har mange informanter eller mange indikatorer på det fenomenet en undersøker; det er såkalt selvkompenserende feil. Det handler om variasjoner i for eksempel humør, opplagthet eller hukommelse som kan påvirke svarene. Lærerne som svarer på spørsmåla kan ønske å framstå som bedre enn de er. Det er både mulig og viktig å

forsøke å redusere (gjennom f.eks ulike former for standardisering) eller nøytralisere (oppveies av tilsvarende andre) slike tilfeldige feil. I spørreskjemaet jeg bruker er det mange spørsmål som til sammen vil gi meg svar på problemstillinga mi, dette styrker reliabiliteten. Reliabilitets-*nøyaktighet* dreier seg, i motsetning til validitets-*nøyaktighet*, ikke om *hva* som måles nøyaktig, men i hvilken grad *hva som enn måles*, måles presist og uten å forvrengte (Kerlinger og Lee 2000). En kan måle noe svært nøyaktig, selv om en måler noe annet enn det en tror en måler, da vil en ha høy grad av reliabilitet, men ikke validitet. Dersom et spørsmålet til lærerne om hvor mye tid de mener elevene bruker på lekser hver uke, misforstås og besvares som omfang av lekser pr. dag, vil jeg ikke måle det jeg tror jeg måler.

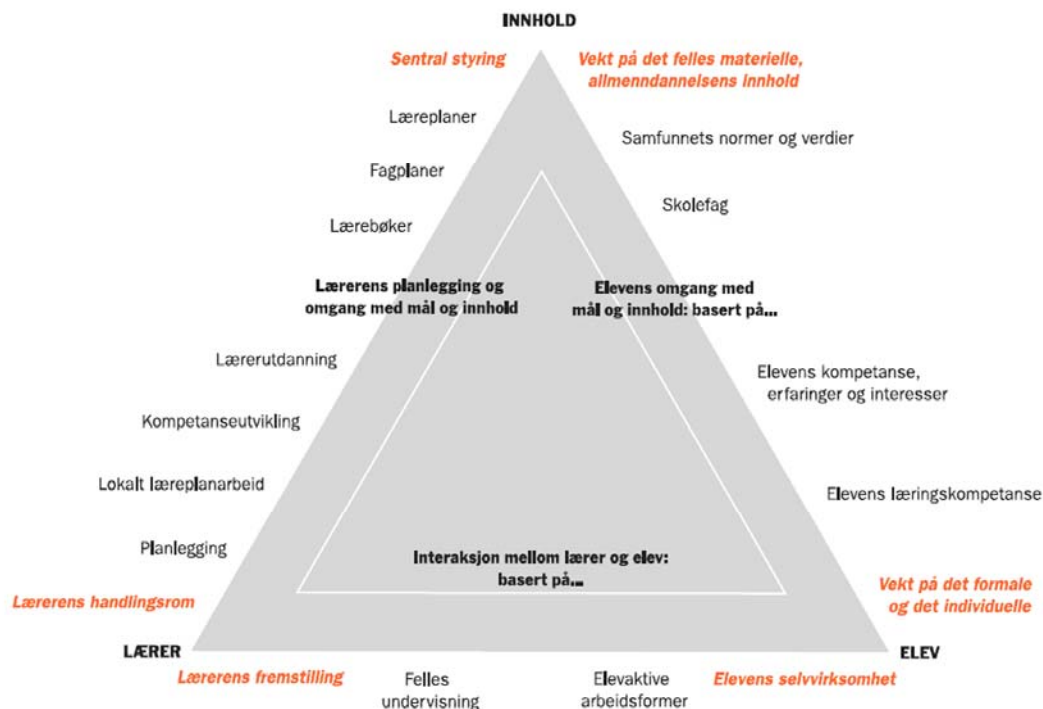
Spørreskjemaet som skal danne et vesentlig grunnlag for prosjektet mitt, går til målgruppe som ikke er videre opptatt av forskning (St.meld. 31 2007-2008) og er som tidligere nevnt omfattende, noe som kan resulterer i hastige svar og dermed true reliabiliteten. På den annen side består skjemaet av mange spørsmål/spørsmålsgrupper knytta til lærers forståelse, didaktiske valg og gjennomføring av undervisning, og samme variabel søkes besvart gjennom ulike spørsmål. Dette styrker reliabiliteten ved å øke muligheten for at tilfeldige feil blir nøytralisert. Det samme må jeg kunne si om det faktum at verktøyet som brukes til datainnsamlingen her er utprøvd av en stor gruppe med flere erfarne forskere over en periode på 5-6 måneder. Jeg har gått nøye gjennom skjemaet og vurdert det i forhold til mine egen problemstilling. Dette siste bør også styrke validiteten.

I studien har jeg både brukt begreper som tradisjonelt er knytta til kvantitativ metode; reliabilitet, begreps-, indre og ytre validitet og generalisering og der det har vært naturlig, også andre kategorier, f.eks Thagaards troverdighet, pålitelighet og overførbarhet (Thagaard 2003).

Kapittel 4 Presentasjon og analyser av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere resultata fra lærerundersøkelsen. For å strukturere presentasjonen, anvender jeg den didaktiske trekanten som ble introdusert i kapittel 2. Funn vil bli beskrevet og analysert i forhold til hovedelementa *innhold, lærer og elev*. Kapittelet er bygget opp slik at hvert hovedavsnitt henviser til en akse i trekanten, for eksempel LÆRER - INNHOLD. Underavsnitta kan knyttes til underelement i trekanten.

Den didaktiske trekanten



Figur 4-1: Den didaktiske trekanten slik den er videreutviklet fra bl.a Künzlis modell introdusert i kapittel 2, av Bachmann og Haug 2007 og representerer hovedelementa i undervisninga.

Modellen byr på en skjematisk framstilling for å analysere det som virker inn på lærerens planlegging. Den framstiller elevens møte med målene, innholdet og arbeidet med lærestoffet og den kan brukes til å beskrive relasjonen mellom lærer og elev (Bachmann og Haug 2007). Elementet *innhold* representerer de faktorene som dreier seg om nasjonalt gitte beskrivelser av det materiale⁷ allmenndannende innholdet og formålet med undervisninga. *Elev* representerer alle de ulike elevene i skolen og deres forutsetning for læring. Forutsetningene er knytta til eleven selv, men også til systemet skole, undervisningsinnholdet og læreren. Jo mer innretta mot å øve opp individuelle ferdigheter, jo nærmere er undervisninga det formale dannelsesideal. *Lærer* representerer lærerens autonomi, kompetanse og innsikt i møtet med det intensjonelle, materiale innholdet og i møte med eleven; hvordan hun bruker handlingsrommet gjennom egen faglig kompetanse og innsikt i sine elevers læringsmuligheter, planlegger undervisninga og gjennomfører den. Aksene mellom de ulike hovedelementene representerer interaksjonen og spenningsforholdet mellom dem, jf en mer utførlig beskrivelse i kapittel 2. Modellen inneholder imidlertid flere enkeltmomenter enn de som blir belyst i denne studien, siden den er laget for å belyse kvalitet i skolen i forhold til

⁷ I modellen (Fig 4-1) brukes oversettelsen "det (...) materielle (...) innhold". Jeg velger å bruke begrepet "det materiale innhold" og støtter meg her til Nabe-Nielsens introduksjon til Klafki (Klafki 2001:15 fotnote).

flere aspekt enn min studie. Dermed kan det også være vanskelig å sortere begrepene i aksene, i og med at lærerarbeid beskrives ensidig ut i fra lærernes egne svar. Her har jeg latt hensynet til flyt i framstillinga veie tyngre enn nitid samsvar med modellen.

4.1 Generelt om datamaterialet

Jeg fikk tilgang til data fra lærerskjemaene i KIO-prosjektet ved Høgskulen i Volda. Dataene var kodet. Det var i alt 406 informanter fra småskole-, mellom- og ungdomstrinn i materialet. Gjennom funksjonen "Select data" i SPSS kunne jeg legge inn kriterier for et nærmere utvalg av data. Slik fikk jeg fram utvalget i mitt prosjekt som begrenser seg til svar fra lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Det er gjennomført frekvensanalyser på data som er relevante for problemstillinga mi og i behandling av råmaterialet er data slått sammen i nye kategorier; for eksempel er svar som Noe enig og Helt enig vanligvis slått sammen, det samme er Svært viktig og Viktig. Det er 80 lærere som har svart på spørreskjemaet, det innebærer at et relativt lavt antall kan gi høy prosentandel. Jeg vil likevel oppgi prosentandel der det passer.

4.1.1 Utvalget

Av de 80 lærerne i mitt utvalg, er de fleste kvinner. Lav svarprosent på noen spørsmål gjør at antallet svar på en del variabler er nede i 65, på noen få variabler enda lavere. Lærernes utdanningsnivå vil bli mer utførlig behandlet senere i kapittelet, men her nevnes kort at alle lærerne i utvalget har lærerutdanning⁸ og at 53 lærere har sin grunnutdanning fra allmennlærerutdanning på lærerhøgskole, mens 29 oppgir at de har grunnutdanning fra universitet og 26 har grunnutdanning fra annen type høyskole. Det innebærer at noen av lærerne har en grunnutdanning sammensatt fra flere av de mulige kategoriene / institusjonene, det kan for eksempel være lærere med fag fra universitet og med PPU, eller lærere med fagskoleutdanning. Alder i utvalget varierer fra 40,6 % under 40 år, bare 3,8 % er under 25 år, og resten er over 40 år (én har ikke svart på spørsmålet). Utvalget består av lærere med relativt lang erfaring: 58 lærere har mer enn 7 års erfaring, 29 lærere har over 15 år undervisningspraksis.

4.1.2 Indre frafall

Jeg har i gjennomgangen av denne studiens metodiske tilnærming, uttrykt bekymring for hvorvidt bruk av spørreskjema kunne medføre mangelfulle svar fra travle lærere som har møtt mange skjema før og sliter med tidsnød. En eventuell tidsnød kan tenkes å gi seg utslag i at en

⁸ I en nyere undersøkelse av kompetansen i grunnskolen kom det fram at ca 4 % mangler pedagogisk utdanning (Lagerstrøm 2007 i St.meld. 31 2007-2008:35).

dropper å svare på spørsmål som oppleves lite relevant eller uklare og en blir mer selektiv jo lenger ut i spørreskjemaet en kommer. Det er tendenser i datamaterialet som kan underbygge en slik forklaring: Alle norsklærerne har svart på hvor mange studiepoeng de har i norsk, mens 25 har unnlatt å svare på hvor mange studiepoeng de har i spesialpedagogikk. Kanskje forklaringa er at 33 av lærerne ikke har spesialundervisning på timeplanen, og 25 av disse synes ikke spørsmål om spesialpedagogikk er relevant for dem. Som en tendens kan en si at det er minst utfall i første del av skjemaet, og mest i andre del. Dette kan underbygge tanken om skjematrøtthet; informantene går lei. En annen mulig (og beslektet?) forklaring kan være at noen spørsmål kan ligne på hverandre, det er eksempel på at spørsmål som ligner hverandre, er besvart i første del, men ikke i andre; ett eksempel er spørsmåla knytta til foreldersamarbeid.

Manglende svar innebærer at jeg får hull i datamatriza (Holter og Kalleberg, 1996). Det indre frafallet kan ikke systematisk knyttes opp mot bestemte skoler eller kommuner. Men hull i matriza følger gjerne også et vannrett mønster, det vil si at den enkelte informant enten har svart på alle eller de fleste spørsmålene, eller latt være å svare på mange av spørsmåla.

Svarprosenten må likevel kunne sies å ligge innenfor kritiske grenser for representativitet. Her vises til andre undersøkelser som mener de er representative med 47 % oppslutning (i Johnsen 2008) og til KIO-prosjektet, som sier seg tilfreds med oppslutninga (Halse og Haug 2008).

4.2 Hva foregår i aksen lærer - innhold.

I dette hovedavsnittet presenteres og analyseres funn knytta til interaksjonen mellom læreren og undervisningas innhold; hvilke forutsetninger lærerne i denne studien har skaffet seg for å arbeide med innholdet og undervisninga, hvordan de forholder seg til sentrale føringer og hvordan de utnytter sitt handlingsrom i planlegging av undervisninga, kort sagt: Hva kjennetegner lærerens arbeidet knytta til undervisningsinnholdet.

4.2.1 Grunnutdanning.

Flere undersøkelser viser en entydig sammenheng mellom lærers formelle pedagogiske utdanning og elevenes læringsutbytte (Nordenbo m.fl 2008) og ”mine” lærere synes å ha lagt vekt på å skaffe seg relevant grunnutdanning for å arbeide i skolen.

4.2.2 Studiepoeng i norskfaget.

Det er også påvist sammenheng mellom lærerens fagutdannelse og elevers læring (Falch og Naper 2008). Lærerne i denne undersøkelsen ser ut til å ha noe bedre utdanningsnivå enn det

andre undersøkelser har kommet til; nesten alle (75) av norsklærerne ”mine” oppgir at de har studiepoeng i faget, den mest valgte kategorien er ”15-30 studiepoeng” som 22 (27,5 %) lærere har. Det er 23 av norsklærerne på ungdomstrinnet som har fordypning tilsvarende *mer enn* 60 studiepoeng i faget, og i den grad noen av dem som krysset for kategorien ”31-60 studiepoeng”, faktisk har 60 poeng, øker andelen lærere som innfrir nye tilsetningskrav i ungdomsskolen (Forskrift til Opplæringslova 2008). Av norsklærerne er det 8 som oppgir å ha utdanning på master/hovedfagsnivå; mens 5 av lærerne krysser av for kategorien ”91 stp eller mer” i norskfaget. Andre har funnet at 60 % av norske grunnskolelærere har fordypning i fagene de underviser i og bare en femtedel (20 %) av lærerne har minst 60 poeng (Lagerstrøm 2007).

4.2.3 Utdanning med relevans for spesialundervisning.

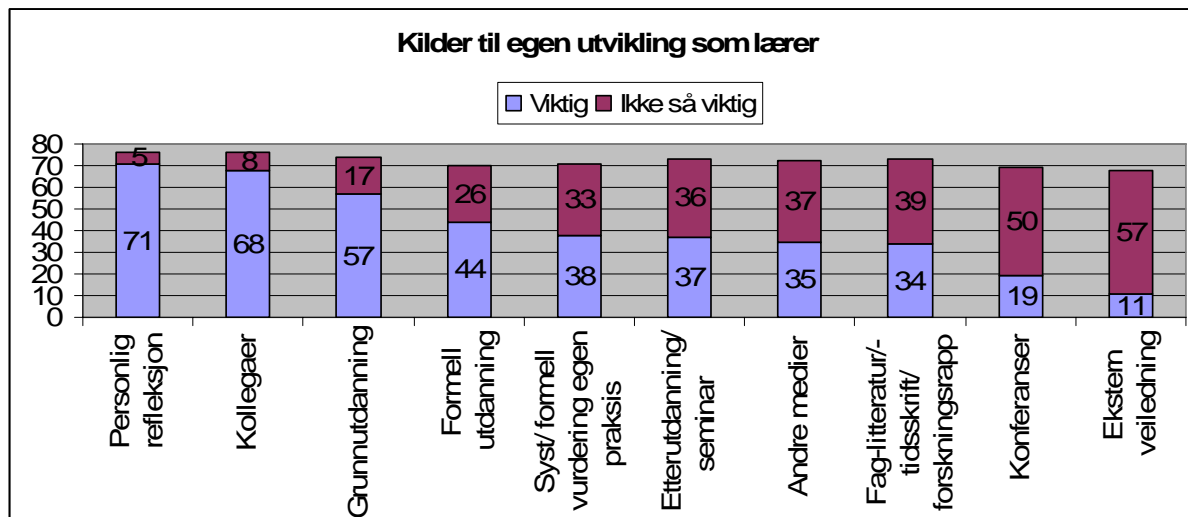
Det er 47 norsklærere som har ukentlig spesialundervisning og 22 av disse har studiepoeng i spesialpedagogikk. Fire av disse har under 15 stp, 6 har fra 15-30 stp, sju har 31-60 stp og fem har mer enn 60 stp. Det tyder på at i dette materialet er det mer vanlig at lærere som blir satt til å gjennomføre spesialundervisning, er uten relevant utdannelse enn at de har det. I denne studien bekreftes dette funnet av at mer en halvparten (44) av informantene mener lærere med spesialundervisning ikke har mer formell kompetanse enn andre lærere. Mye tyder på at deler av den norske spesialundervisninga ikke øker elevens mulighet til å lære (Haug 2003, Solli 2008). Jeg tenker at det kan være en sammenheng her, selv om denne undersøkelsen ikke kan bekrefte dette.

4.2.4 Etterutdanning.

Selv om et flertall av lærerne i utvalget har spesialundervisning og mer enn halvparten av disse igjen mangler faglig fordypning i spesialpedagogikk, avdekker funnene at etterutdanning ikke ser ut til å være noe ”mine” lærere vurderer som en viktig del av lærerarbeidet; 9 har deltatt på etterutdanning i spesialpedagogikk og 13 i norsk. Spørsmålet er knytta til tidsrommet fra august 2006 til tidspunktet for undersøkelsen, februar 2008, altså en periode på ca ett og et halvt år ved innføring av Kunnskapsløftet. Muligheten for kompetanseheving for lærerne har vært et sentralt element i innføringen av LK06. I 2006 ble det for eksempel satt av 375 millioner kroner til fordeling i fylker og kommuner (Utdanningsdirektoratet 2006). Men ikke alle steder får lærerne tilbud om etterutdanning (ibid 2008) og tilbudene varierer fra kommune til kommune. En mulig forklaring på den lave deltakelsen er dermed at det ikke er gitt tilbud om slik etterutdanning i kommunen.

4.2.5 Lærernes viktigste kilder til utvikling som lærer.

Spørsmål 15 undersøker hvilke kilder lærerne har opplevd som viktigst for sin utvikling som lærer. Det er stor variasjon i lærernes svar, med unntak av kategorien ”Personlig refleksjon”. Søylen under viser hvordan lærerne har vurdert de ulike kategoriene betydning. Øverste del av søylene (mørk/rød) viser hvor mange som har vurdert kilden som lite viktig. Nederste del av søylen (lys/blå) viser hvor mange som har vurdert den aktuelle kilden som viktig. Summen av disse - hele søylen - forteller hvor mange av de 80 lærerne ”mine” som har svart på den enkelte kategorien.



Figur 4-2 viser hvor viktig eller ikke viktig lærerne har opplevd de ulike kildene for sin utvikling som lærer.

Lærernes svar indikerer at de to kategoriene som flest lærere finner er dekkende for det som har vært den viktigste kilden til egen utvikling som lærer, er personlig refleksjon over egen praksis (71) og kollegaer, via samtaler/ diskusjoner/observasjoner (68). Disse to kategoriene er besvart av nesten alle - 78 – lærere, mens færre lærere har svart på de andre kategoriene. Deretter følger grunnutdanning (57), formell utdanning (44) og systematisk / formell vurdering av egen praksis (36). Lærerne ”mine” deler seg i to omtrent like store grupper når det kommer til betydningen av etterutdanning/seminar. Den ene halvparten vurderer dette til å ha vært viktige kilder, den andre til ikke å ha vært viktig. Ser en dette i sammenheng med faktisk deltakelse, har færre (22) av lærerne *deltatt* i etterutdanning siste halvannet året enn antallet som synes det har vært en viktig kilde. Et flertall av lærerne som har svart på kategoriene ”faglitteratur/ fagtidsskrift / forskningsrapporter”, ”konferanser” og ”ekstern veiledning”, mener at disse ikke har vært viktige kilder. Samtidig som personlig refleksjon over egen praksis har vært viktig for flest lærere, mener litt under halvparten at ”Systematisk, formell vurdering av egen praksis” har vært viktig for egen utvikling som lærer.

Spørsmålet er stilt i preteritum. En kan derfor forstå svarene som uttrykk for hvordan det har vært eller hva som har bydd seg for lærerne; at det har vært mye personlig refleksjon

og mindre muligheter for ”systematisk / formell vurdering av egen praksis”, og at få har fått mulighet til å delta i ekstern veiledning og på konferanser. På den annen side har alle lærerne gjennomført ei grunnutdanning, men sju har ikke besvart kategorien i det hele tatt. Et flertall har vurdert grunnutdanninga som viktig, mens 17 har vurdert den som lite viktig. Kategorien ”Formell utdanning” er vurdert av 70 lærere, og vel halvparten (44) av disse svarer at dette har vært en viktig kilde. En må også kunne gå ut i fra at alle lærerne har hatt tilgang til ”Andre medier”. Noen kan ha forstått spørsmålet som hva som er deres preferanser innen de oppgitte kategoriene, og har rangert dem. Jeg velger derfor å reflektere over funnene med flere briller.

4.2.6 Personlig refleksjon og kollegasamarbeid versus forskningsbasert kunnskap.

Enten en forstår funnene som uttrykk for lærernes muligheter eller for deres preferanser, tyder de på at egne erfaringer har betydd mer for utviklinga som lærer, enn utdanninga. Den viktigste kilden er knytta til *refleksjon*, noe som innebærer ettertanke; å distansere seg fra sine egne handlinger og forestillinger og se dem utenfra (Kant). Refleksjon som begrep går igjen når pedagogiske spørsmål og problem diskuteres. Det kan som eksempel innebære å se det som skjer i klasserommet fra ståstedet til en eller flere av elevene, eller å se det som skjedde i relasjon til det som var intensjonen. Den betydningen refleksjon tillegges kan forstås ut ifra at lærerarbeid i klasserommet i stor grad innebærer evnen til å velge rett respons i løpet av et øyeblikk (Shavelson 1973) og læreren får ofte en umiddelbar reaksjon fra elevene på sine valg og må forholde seg til den. Refleksjon innebærer dermed en åpen nysgjerrighet til å forstå mer enn det som umiddelbart framstår som ens egen erfaring. *Utvikling* har i seg et aspekt av læring og sett i lys av læringsmetaforene (Sfard 1998) innebærer refleksjon muligheten til endring i lærerens oppfatninger (kognitive mønster) og dermed for utvikling. Refleksjon kan være personlig eller kollektiv. Kollegasamarbeid er en forutsetning for å skape læring og utvikling i et dannelsesperspektiv (Klafki 2001) og også andre undersøkelser tyder på at skolens kollektive læringskulturer har fått økt plass i skoler de siste åra (St.meld 31 2007-2008). Betydninga lærersamarbeidet tillegges, kan også bygge på at utfordringer kan diskuteres der og da, med likeverdige kollegaer en lærer har tillit til, når problemet oppstår eller nettopp har oppstått, noe som jeg tenker er et godt utgangspunkt for å gjøre ting bedre. Deltakelse i lærerteam er gunstig for å utvikle lærerens ferdigheter i gode undervisningshandlinger som igjen har betydning for elevens læring (Blazevski 2007, Klafki 2001). Nyutdannende lærere kan bringe impulser inn i samarbeidet, men jeg vil hevde at dette avhenger av at de møter et nysgjerrig og læringsorientert kollegium.

Ser en funnene i sammenheng med en relativt lav betydning tillagt etterutdanning og faglitteratur /fagtidsskrift / forskningsrapporter, kan de forstås som uttrykk for en tendens til

privatisering og innebære at læreren, også i et egenutviklingsperspektiv, har nok med de utfordringer hverdagen gir. I Sverige fant Ekholm (2005) at mange lærere mangler kunnskap om hva som virker inn på elevenes læring. Også norske undersøkelser finner den samme holdningen i lærernes vurdering av etterutdanning og forskningsbasert kunnskap (St.meld 31 2007-2008:42). Selv om evaluering av reform 97 viste at lærerne ønsker kompetanseheving (Bachmann et al. 2004), er de i hovedsak praktisk, ikke teoretisk, orienterte (Bachmann og Haug 2007). Men for å forstå dette må en også se på andre mulige forklaringer; eventuell manglende interesse kan skyldes at forskninga ikke har vært samordna og presentert på en måte som har motivert lærerne til å ta resultatene i bruk i egen undervisning (St.meld 31 2007-2008) og om en går enda dypere: Lærerutdanninga har ikke bidratt til å utvikle en vitenskapelig tenkemåte. Til sammenligning lærer finske lærere allerede i sin grunnutdanning på masternivå å ha en forskningsbasert holdning til det som skjer i klasserommet, de er vant til å bruke vitenskapelige metoder og akademisk refleksjon som består i å begrunne og argumentere med grunnlag i, og henvisninger til, forskningsresultater (Hausstätter og Sarromaa 2008). Et aspekt som, isolert sett, kunne underbygge sannsynligheten for en eventuell tendens til ”innadvendt” profesjonsorientering, er at norske lærere over lang tid har vært utsatt for negativ omtale i media og i norsk forskning (ibid). De har lav status. Behovet for skjerming fra den samme forskninga kan forstås ut i fra disse faktorene; lærerens krysspress mellom kritikk, forventninger om individuelt innretta undervisning (Bachmann og Haug 2006), og ansvar for at mange ulike elever lærer.

4.2.7 Tema som vektlegges i lærersamarbeid.

De vanligste diskusjonstemaene for norsklærerne ”mine” ser ut til å være ”Fag og faglige opplegg” (62 lærere) ”Problematferd” (60) og ”Elevvurdering” (59). Deretter kommer ”Tverrfaglighet” og ”Tilpassa opplæring”. Sammenholder en lærersvarene på kategorien ”*diskuterer fag og faglige opplegg*” med lærersvarene på ”*diskuterer hvordan en underviser i et spesielt tema i norsk*”, er det positiv kovariasjon mellom disse variablene som med mer enn 99 % sikkerhet ikke har oppstått tilfeldig (høyt signifikansnivå⁹) ; de som svarer at de gjør dette ”ofte” på den ene variabelen, svarer også ”ofte” på den andre. Data fra lærersvarene på de to variablene bekrefter hverandre og sannsynliggjør at det faglige ofte har plass i lærersamarbeidet. Tilpassa opplæring og klasseledelse kommer et stykke ned på lista over tema som diskuteres ofte. Det ser dessuten ut til at det er vanligere å diskutere problematferd, 61 lærere svarer at de ofte gjør det, enn klasseledelse (41 lærere). Problematferd kan defineres som atferd som hindrer læreren i å undervise (Nordahl og Sørli 1998). Med min

⁹ $\tau=.303$, $p(\text{two-tailed})<.01$.

kjennskap til og forforståelse av lærerkulturen kan en måte å forstå dette på, være at det foregår en form for debrifing, deling av opplevelser, mellom lærere knytta til det de opplever som problematferd. Klasseledelse som innebærer fokus på lærer er dermed ikke en så framtrædende del av temaet fordi det vil "legge stein til byrden", at læreren ikke takler atferden knyttes til lærerens manglende kompetanse. Muligheten for at læreren får hjelp med sin relasjon til eleven og endrer syn på eleven, fra negativt til positivt, gjennom kollegasamarbeidet, er sannsynlig (Nordenbo m.fl 2008). Dermed kan elevens atferd og læring endre seg i en positiv retning som en følge av lærersamarbeidet. Problematferd kan også være knytta til lærerens bekymring for elever som ikke lærer. At dette er sentrale tema for lærerne kan forstås som uttrykk for at de legger vekt på elevens sosiale ferdigheter heller enn egenskaper ved læringssituasjonen, som betydningsfulle for elevenes læring

4.2.8 Lærernes forhold til læreplanen

Det er 64 % av lærerne i utvalget som mener at læreplanen (LK06) er en god plan å basere undervisninga på. Lærerne ser ut til å være lojale mot den eksisterende skolepolitikken: Bare i underkant av 14 % (12 lærere) mener at undervisninga deres ikke er påvirket av læreplanen. Den samme tendensen finner en i Sverige, der en tiendedel av svenske lærere mener at styringsdokumenter ikke har betydning for undervisninga deres (Skoleverket 2006). Det er verdt å merke seg at alle 80 har besvart dette spørsmålet og dermed gitt tilkjenne sitt syn på LK06. Tallene kan selvsagt ses som uttrykk for at det blant "mine" lærere er delte meninger om hvor egnet den relativt nye læreplanen er til å regulere skolens innhold. De er uttrykk for at de fleste lærerne har arbeidet med og vurdert planen. Jeg vil imidlertid holde muligheten åpen for andre tolkninger. For det første, i dag diskuteres det hvorvidt skifting av læreplaner hvert tiende år, slik vi gjør i Norge, er en av forklaringene på dårlige resultat på større undersøkelser som Pisa, slike diskusjoner preger også media og det kan tenkes at dette påvirker lærernes svar, heller enn at de faktisk har satt seg inn i planen. For, selv om et flertall av lærerne synes LK06 er en god basis for undervisninga, og selv om 67 av lærerne er uenige i påstanden "Min undervisning er ikke påvirket av læreplanen", er det ikke sikkert at de faktisk baserer sin undervisning på den. I evaluering av innføringa av LK 06, peker funn i retning av at lærerne ikke automatisk følger opp endringspåbud utenfra. Den første evalueringsrapporten av hvordan Kunnskapsløftet er innført i skolen, har vist at lærerne ikke innfører det lokale læreplanarbeidet som er en forutsetning i Kunnskapsløftet, hovedsakelig fordi de mangler støtte fra skoleeier og har for lite tid til arbeidet (Engelsen 2008). Det er blitt opp til den enkelte skole og lærer å velge innhold og vurderingskriterier, men dersom lærerne ikke forstår hvorfor de trenger en ny læreplan og ikke får veiledning i det som er nytt, påpeker Engelsen, vil lærerne heller ha en tendens til å tilpasse reformen til seg og til sin nåværende

undervisning, enn omvendt (ibid). En mulig forklaring på at 36 % av ”mine” lærere ikke opplever LK06 som en god plan, kan altså ligge i manglende oppfølging og tid til å sette seg inn i planen. Det samme kan ha resultert i at blant de som er enige i påstanden, finnes både lærere som følger planen og lærere som fortsetter sin tidligere praksis.

4.2.9 Læreboka - hjelpemiddel eller hjørnestein?

Av de 66 lærerne som har svart på spørsmålet om bruk av lærebøker i norsk, har ingen svart at de ikke bruker lærebok. Vel to tredjedeler (45 lærere) bruker læreboka ”som det primære utgangspunktet” og en knapp tredjedel (21) bruker den ”som et supplement”. Funnet stemmer med andre undersøkelser som har vist at læreboka spiller en sentral rolle i lærernes planlegging av innhold og tema i undervisninga og at norsklærere bruker læreboka dels som primærgrunnlag og dels som supplement (Bachmann 2004 og 2005, Imsen 2003, Solstad 2003, Bachmann og Haug 2006). Evaluering av L97 viste at ca 90 % av lærerne brukte læreboka, sammen med års/halvårs-planer, på mange ulike måter i planlegging og gjennomføring av undervisninga. *Norsklærerne* plasserer seg midt på treet sammenlignet med andre faglærere i forhold til hvor ofte de bruker lærebøkene (Bachmann 2005:335). Læreboka ser dermed ut til å være et vesentlig hjelpemiddel for å sikre progresjon i undervisningas innhold, velge oppgaver og gi lekser. I enkelte undersøkelser finner en positiv sammenheng mellom bruk av lærebok og elevenes læring, noe som *kan* tolkes som at lærebokbasert undervisning sikrere fører til de ferdighetene som det testes i (Nordenbo m.fl 2008:55). Undersøkelsen gjelder matematikk og jeg finner ikke at det er sannsynliggjort at dette uten videre kan overføres til norskfaget.

Læreboka har imidlertid, gjennom sin posisjon, vist seg å kunne fungere som et middel til implementering av reformer (Bachmann 2005).

4.3 Hva foregår i aksene lærer- elev.

I dette hovedavsnittet beskrives funn knytta til aksene mellom lærer og elev, basert på lærersvarenes ”beskrivelse” av hva som er vanlig i norsktimene på ungdomstrinnet. Bruk av fellesundervisning versus mer individretta undervisning og arbeidsformer og elevens selvvirksomhet beskrives gjennom lærernes svar. Først i hovedavsnittet presenteres innholdet i ei typisk uke i norskfaget på ungdomstrinnet.

4.3.1 Ei typisk uke i norsk på ungdomstrinnet

Figuren under viser at mesteparten av tida i norskfaget går med til å introdusere og arbeide med lærestoffet. Lærerne har rangert fem gitte aktiviteter etter hvor mye tid som går med til hver aktivitet i en typisk uke i faget¹⁰.



Figur 4-3 Prosentvis fordeling av aktiviteter i en vanlig uke i norskfaget på ungdomstrinnet.

Figuren viser omfanget av aktivitetene som er mest brukt i norsktimene. Hvis en tenker seg at både nytt fagstoff, arbeid med oppgaver, lekser og prøver er knytta til introduksjon og bearbeiding av fagstoff, viser disse dataene at 89 % av tida går med til å arbeide med faget og bare 11 % til annet som er ”alt som ikke kan sies å være inkludert i de andre aktivitetene”.

Det er rundt 13 informanter som ikke har svart på noen av spørsmålene om aktiviteter i timene, mens det på kategorien Annet er nesten dobbelt så mange (24) som ikke har svart. Dette kan tyde på at kategorien Annet framstår som uaktuell for å beskrive innholdet i timene. En måte å forstå dette på er å se det i relasjon til at andre studier har vist at jo mer tid til fag og jo mindre tid som brukes på for eksempel administrative rutiner, jo bedre er det for elevens læring (Nordenbo m.fl. 2008) og at fokuset på manglende læringstrykk ser ut til å ha virket inn på undervisninga i norske skoler (St.meld 31 2007-2008). Dette mener jeg kan forstås som et eksempel på at lærerne tar til seg forskningsresultater i den grad de kan relatere det til noe de gjenkjenner fra egen praksis (Engelsen 2008).

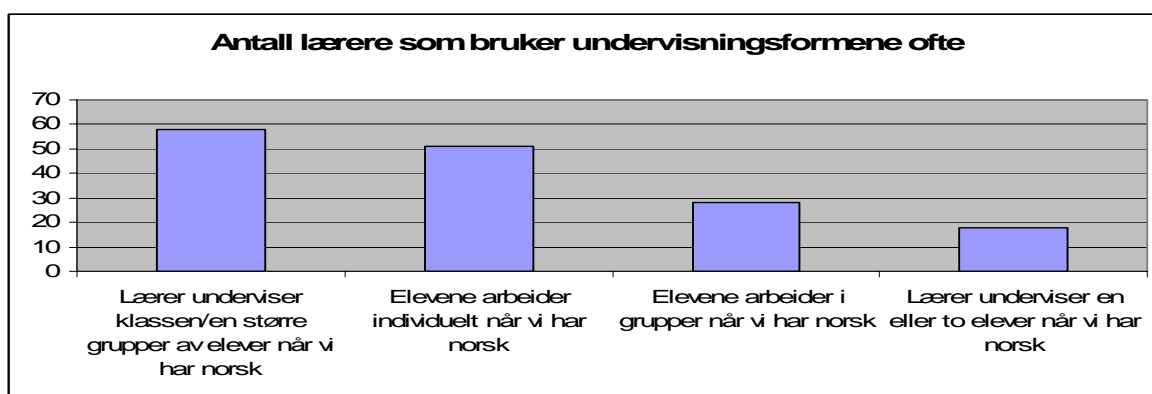
Gjennomgangen av nytt fagstoff fyller i følge min studie 30 % av norsktimene og er, som vi har sett, ofte basert på ei lærebok. Andre deler av KIO-forskninga, klasseromsobservasjon på 3., 6. og 9. trinn, finner at læreren bruker rundt 20 % av den fagorienterte tida til å presentere nytt fagstoff og vel 15 % til spørsmål, svar og klassesamtale (Eikrem mfl 2009). Her samsvarer tallene fra ”mine” lærersvar godt med klasseromsobservasjonene.

¹⁰ På ungdomstrinnet er det vanlig med fra 4 til 5 norsktimer i uka, dette bestemmes lokalt innfor en gitt årsramme (Fagplan i norsk).

Som det framgår av oversikten i figur 4-3, tyder svarende på at 28 % av tida i norsktimene går med til å arbeide med oppgaver. Den vanligste oppgavetypen ser ut til å være åpne oppgaver, f.eks problemløsning, kommunikative øvelser og tekstsaking. Den minst brukte oppgavetypen er utfyllingsoppgaver. Åpne oppgaver er konkretisert som aktiviteter som gir elevene rom for å delta ut i fra eget ståsted og med et prestasjonsnivå som passer den enkelte, men samtidig viser funnene at det er noe mindre vanlig å bruke oppgaver som krever svar utenfor læreboka enn oppgaver elevene finner svar på i boka.

4.3.2 Oftest brukte undervisningsformer i norsktimene

Figuren viser antall lærere som svarer at de nevnte undervisningsformene forekommer ofte i norskundervisninga.



Figur 4-4 Undervisningsformer som forekommer ofte i norsktimene.

Det er 58 av lærerne som sier at klasseundervisning forekommer ofte, og 51 svarer at individuelt arbeid forekommer ofte, disse to ser ut til å være de vanligste undervisningsformene i utvalget. Dette samsvarer med funn i evalueringa av reform 97 (Klette 2003, Imsen 2003). Det er 28 av lærerne "mine" som svarer at gruppearbeid forekommer ofte og bare 18 som svarer at de ofte underviser en eller to elever. Funnet bekrefter en trend som andre undersøkelser viser, nemlig at lærere i grunnskolen bruker mest tid på aktivitet i samla klasse eller grupper. I følge Haug (2004a) har det vært slik så lenge dette har vært undersøkt. Det kan være vanskelig å forstå hva læreren gjør mens elevene arbeider individuelt, dersom det er slik at de i liten grad underviser en eller to, samtidig som individuelt arbeid ser ut til å ha en relativt utbredt forekomst. Funna kan bety at norsklærerne har besvart spørsmålet om hvor ofte de "underviser en eller to elever" med undervisning ute av klasserommet i tankene, altså som en motsetning til å undervise elevene i klassen. Det kan være at det å gå rundt og hjelpe elevene i klassen mens elevene arbeider individuelt, forstås som "veiledning" heller enn undervisning. Eikrem m fl (2009) observerte at vel 40 % av undervisningstida gikk med til individuelt arbeid og at læreren veiledet enkeltelever i vel 30 % av tida. Det ble lite tid til hver enkelt elev. Her er det vanskelig å trekke konklusjoner, men

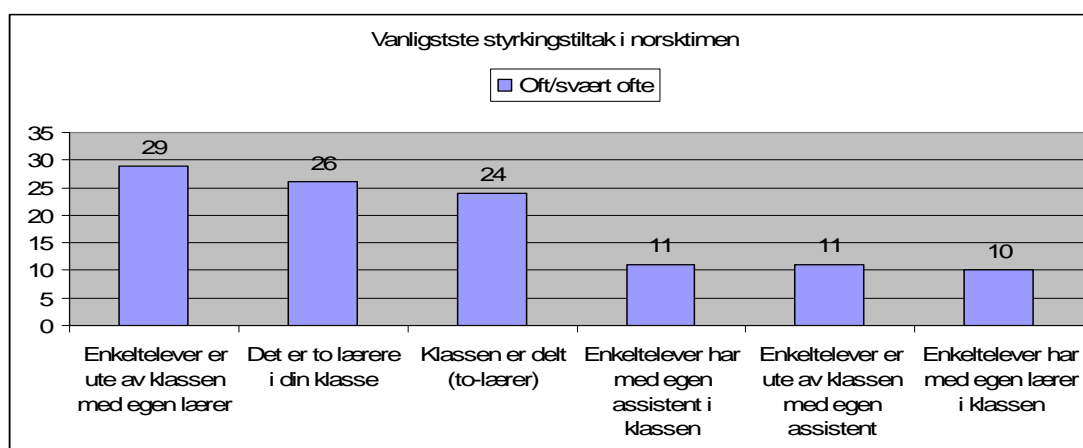
selv om lærerne ”mine” beskriver norsktimene på ungdomstrinnet som faglig fokuserte; de svarer at lite tid går vekk til annet enn faglige aktiviteter; har andre undersøkelser funnet at individuelt arbeid ikke er en garanti for at elevene faktisk arbeider med faget (Haug 2003, Imsen 2004, Klette 2003).

Observasjoner i KIO-prosjektet (Eikrem m fl. 2009) avdekket videre at i underkant av 50 % av undervisningstida brukes til klasseundervisning i norskfaget. Jo høyere trinn jo mer klasseundervisning og kollektiv lytting til lærer og medelever, og dermed mindre differensierte oppgaver (ibid). Også når elevene jobbet individuelt, så læreren ut til å henvende seg til hele klassen (Eikrem m.fl 2009). Elevene lyttet til læreren i vel 30 % av tida og til medelever i vel 10 % av tida. Til sammen tegnes et bilde av veksling mellom individuelle og kollektive arbeidsmåter som er spesiell for norskfaget sammenlignet med matematikk og engelsk (ibid).

Både tallene ”mine” og tall fra observasjoner i KIO-prosjektet, kan tyde på at norsktimene er relativt lærerstyrt. Her kan trekkes fram et annet funn i min studie; av 65 lærere som har besvart spørsmål om elevinitiativ i norskfaget, svarer vel 70 % at elevene aldri eller sjelden tar faglig initiativ (item 36 vedlegg 1).

4.3.3 Styrkingstiltak - kollektivt eller individuelt retta ressurs?

Item 19 er delvis knytta til forhold lærere normalt ikke rår over; nemlig i hvilken grad de opplever bemanningstetthet (lærer/assistent), men også til hvordan læreren velger å bruke ressursene om de er flere enn en tilstede. Slik eventuell styrking kan brukes til individuelt innretta tiltak eller til styrking av undervisning i fellesskapet. Det er stor spredning i svarene. Oversikten under viser hvordan styrking i norsktimene vanligvis brukes.



Figur 4-5 Ofte/ svært ofte opplevd organisering ved eventuelle styrkingstiltak. (En og samme lærer kan ”havne i” flere kategorier ved å ha svart ”svært ofte” på en og ”ofte” på en annen).

Den kategorien som samler flest lærere, 29, er kategorien ”enkeltelever tas ut av klassen med egen lærer”. Men ser en på de neste kolonnene, svarer 60 av lærerne at det ofte hender de er to

lærere, enten sammen i klassen eller ved å dele klassen i mindre grupper, eller ved at elever har med sin lærer eller assistent i klassen (færrest lærere opplever det siste ofte).

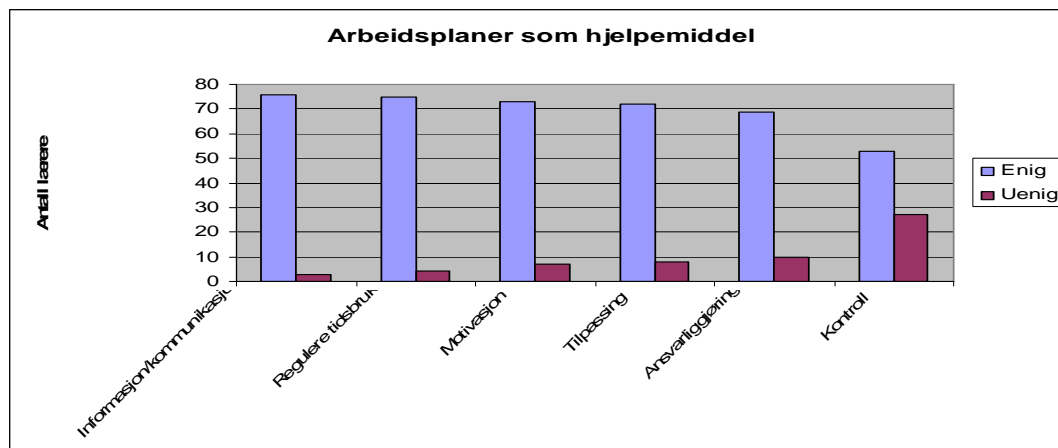
Tolærersystem brukes noe oftere til å være to lærere i klassen, enn til å dele den, men forskjellen er liten. Når klassen har assistent, er assistenten like ofte ute som inne med elevene. Å ha ekstraressurser knytta til enkeltelever inne i klassen /gruppa ser dermed ut til å være det mest brukte styrkingstiltaket. Klafki (2001) argumenterer for at undervisning i heterogene grupper bidrar positivt til elevens læring og særlig Haug har vist til undersøkelser som dokumenterer positiv effekt av det å gjennomføre spesialundervisning i vanlig klasse i et fellesskap med andre (Haug 2004b). Det sosiale fellesskapet ser ut til å kompensere for lærevansker (ibid), og den samme effekten gjelder for andre elever som systematisk kommer dårligere ut i norsk skole enn sine medelever, som gutter, minoritesspråklige og barn av foreldre med lav utdanning og/eller dårlig økonomi (Bachmann og Haug 2007). Kanskje er en del av forklaringa at fellesskapet innebærer læring gjennom tilbakemeldinger fra jevnaldrende?

4.3.4 Lekser og arbeidsplaner.

Som vi så i figur 4-3 er en fjerdedel av tida i norsktimene knytta til for- og etterarbeid med lekser. Dette kan forstås slik at oppfølging av elevenes hjemmearbeid er en aktivitet som opptar nesten like mye tid som gjennomgang av nytt fagstoff. En mulig tolkning kan være at norsklærerne tillegger disse aktiviteten like stor betydning. Alle lærerne som har svart (66), gir lekser. Det er stor spredning i svarene på hvor mye tid lærerne tror elevene trenger på lekser i norskfaget; 11 norsklærere tror ungdomsskoleelevene trenger mellom 15 og 30 minutt på norskleksene pr uke, litt under halvparten (31) tror elevene trenger fra en halv til en time pr uke, 19 lærere tror 61-90 minutt og fem av norsklærerne tror ungdomsskoleelevene trenger mer enn 90 minutter på norsklekser pr. uke. Sett i sammenheng med innholdet i norsktimene, kan det virke som lærerne tenker at det går mer tid med til for- og etterarbeid med lekser i norsktimene, enn til selve leksegjøringa. Imidlertid kan svarene også oppfattes som dette er samme sak, siden lekser gjøres både hjemme og på skolen. I en annen undersøkelse (Rønning 2008) kommer det fram at hjemmelekser bidrar til å øke avstanden mellom elevene og et av funnene er at lærere i liten grad gjennomgår leksene på skolen. I mitt materiale svarer lærerne at en fjerdedel av undervisningstida er knytta til for og etterarbeid med lekser, og en mulig forklaring kunne være at ”mine” lærere setter av relativt mye tid til oppfølging av leksearbeidet ved å legge det til undervisningstida. Observasjoner i KIO-undersøkelsen (Eikrem m fl 2009), fant imidlertid at lærerne brukte rundt 8 % av undervisningstida til å sjekke elevenes arbeid, noe som skulle tale mot forklaringa over. En annen, og jeg vil hevde mer sannsynlig forståelse er at lærerne knytter formuleringa til elevenes arbeid med

arbeidsplan når dette foregår på skolen. De fleste lærerne (93 %) forstår lekser som noe som foregår både hjemme og på skolen og som oppgaver/aktiviteter utvalgt både av læreren og av eleven ut i fra egne læringsmål/arbeidsplan.

Arbeidsplaner brukes av alle lærerne i utvalget unntatt én. De fleste bruker arbeidsplaner som er felles for flere fag og mener at arbeidsplaner er et egnet hjelpemiddel i det faglige arbeidet. Det kommer fram at lærerne mener arbeidsplaner er et viktig hjelpemiddel innenfor nesten alle de kategoriene som er gitt i spørreskjemaet. Figuren under viser antall lærere som er enige i påstanden på hver av de oppgitte kategoriene.



Figur 4-6 Antall lærere som er enige i ulike utsagn knytta til hva arbeidsplaner først og fremst er et hjelpemiddel for å oppnå ("Arbeidsplaner er først og fremst et hjelpemiddel til...")

Kolonnen til venstre viser at 76 av 80 lærere er enige i at arbeidsplaner først og fremst er et hjelpemiddel til informasjon/ kommunikasjon til elever og foreldre om arbeid på skolen/leksearbeid og til å regulere tidsbruken. Nesten like mange er enige i at arbeidsplaner er hjelpemiddel til å motivere og tilpasse opplæringa (72) og til ansvarliggjøring (69). Minst enighet og størst spredning på skalaen, er det blant lærerne om at arbeidsplaner først og fremst er et hjelpemiddel til kontroll for å få innsyn i hva eleven har gjort av arbeid på skolen/ leksearbeid, det er likevel 53 lærere som er enige i påstanden. Tallene må forstås som uttrykk for at så å si alle lærerne vurderer arbeidsplaner som et viktig hjelpemiddel i lærerarbeidet. Når det gjelder innholdet i arbeidsplanene, er 68 lærere i denne studien enige i at arbeidsplaner er "et informasjonsskriv til eleven/foreldre om arbeid på skolen/leksearbeid i en avtalt periode" (10 lærere er uenige og 2 har ikke svart), 67 lærere er enige i at arbeidsplanen er "en liste over oppgaver eleven skal arbeide seg gjennom til avtalt tid" (10 er uenige og 3 har ikke svart). Størst uenighet er det om hvorvidt arbeidsplanen er "et selvinstruerende, tidsavgrenset arbeidsprogram med læringsmål som gir rom for lærerveiledning", men det er likevel 60 lærere som er enige, 19 er uenige, og her er det bare én lærer som ikke har ikke svart. Tallene tegner et bilde av at arbeidsplaner, i likhet med læreboka, er vanlige i norskundervisninga på ungdomstrinnet og betraktes som et nyttig

hjelpemiddel for læreren; de informerer eleven /foreldrene om hva som skal gjøres innen avtalt tid ved å liste opp oppgavene. I noe mindre grad ser arbeidsplaner ut til å formidle læringsmålene for perioden, men i underkant av 75 % av lærere er likevel enige i denne beskrivelsen av arbeidsplaner. Funnene synliggjør også at lekser og hjemmearbeid er en del av arbeidsplanens innhold og de sannsynliggjør at arbeidet med lekser, også på skolen, skjer etter en arbeidsplan. Også andre undersøkelser finner også at utarbeiding av arbeidsplaner utgjør en vesentlig del av lærerens planleggingsarbeid (Klette 2007a, Birkeland 2007).

4.3.5 Motivasjon og trivsel – selvvirksomhet.

Hele 95 % av lærerne er enige i at elevene deres trives godt på skolen og 73 % er enige i at elevene deres er godt motiverte for skolearbeidet. Norsk lærerne i denne undersøkelsen opplever altså ungdomsskoleelever som er både motiverte for skolearbeidet og fornøyde. Siden det er flere lærere som opplever at elevene trives, enn lærere som opplever motiverte elever, kan en tolke tallene slik at også elever som er mindre motiverte for skolearbeidet, trives på skolen, siden det er høyere grad av trivsel enn av motivasjon. Funnene kan uttrykke trekk ved elevene sett med lærernes øyne, men det kan også bety at det er forskjell på lærerne når det gjelder evne til å vekke elevenes faglige interesse. Dette er funn som stemmer med funn i PISA (2003) og andre undersøkelser (Nordenbo m.fl. 2008). Det er forskjell på lærere - og norske elever trives på skolen. I en egen fordypningsundersøkelse av PISA- resultatene har OECD undersøkt sammenhengen mellom elevenes følelse av sosial tilhørighet på skolen og faglige resultater. Et funn er at de elevene som opplever svak tilhørighet til skolen, befinner seg i to grupper: Én gruppe med elever som er faglig sterke, og en gruppe med elever som er faglig svært svake. Todelingen innebærer at sammenhengen mellom tilhørighet på skolen og elevens faglig utbytte, er svak (St.meld. 30, 2003-04). Den sterke vektlegginga på trivsel som preger skolen (ibid) som en forutsetning for at elever lærer, ser dermed ut til å begunstige noen, men ikke alle elever.

4.4 Hva foregår i aksens innhold - elev.

I dette avsnittet presenteres og analyseres aksens innhold - elev. Arbeidet med å tilpasse undervisninga til elevens forutsetninger og lærerens profesjonelle trygghet beskrives.

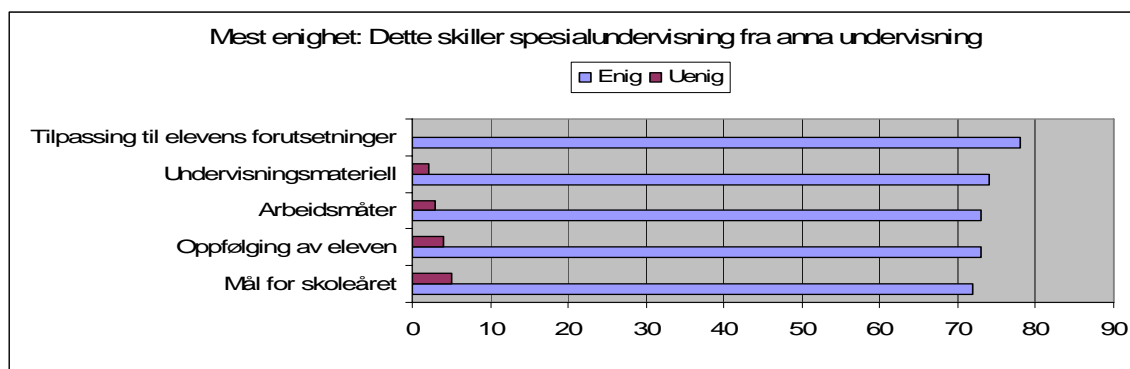
4.4.1 Tilpassa opplæring og spesialundervisning.

Det er 19 av lærerne i undersøkelsen som er helt enige i at i *tilpassa opplæring* er det viktigste at fellesundervisningen passer for alle elever, 32 er litt enige. Så er det 14 lærere som er helt enige i at i *tilpassa opplæring* er det viktigste at alle elever får individuelle undervisningsopplegg, her er 37 er litt enige. I underkant av 30 lærere er uenige i begge

utsagnene. Det er dermed relativt stor spredning i oppfatninga av hva som er viktigst, selv om et flertall av norsklærerne i min undersøkelse altså er enige i at begge disse kjennetegnene er det viktigste ved tilpassa opplæring. At omtrent like mange av lærerne er enige i de tilsynelatende motstridende utsagna om tilpassa opplæring, kunne være et tegn på uklare oppfatninger av begrepet, det betyr både det ene og det andre, men det kan like gjerne forstås som uttrykk for at norsklærerne er enige i at opplæringa skal være tilpassa både når den er retta inn mot et felleskap og når den har individet i fokus. Hvorvidt norsklæreren er mest enig i det ene eller det andre kan også handle om hvilken undervisningssituasjon de har mest erfaring fra, om en er mest i klassen eller har mye spesialundervisning. Ser en dette i sammenheng med en forholdsvis liten interesse for *tilpassa opplæring* som tema i foreldresamtaler (figur 4-10), kan en mulig forklaring være at lærerne ikke engasjerer seg i det teoretiske begrepet, men mer i det funksjonelle; hva de gjør rent praktisk.

Hvordan beskriver lærerne skolens *spesialundervisning*? I de tre figurene under presenteres svarene. Først de trekkene (av i alt 13) som flest lærere er enige om skiller spesialundervisning fra anna undervisning. Dette må forstås som det flest lærere mener er karakteristisk for lærerens arbeid med spesialundervisning. I de to neste figurene presenteres henholdsvis de trekkene hvor en viss grad av uenighet kommer fram og de trekkene det er størst uenighet om.

Mest enighet:

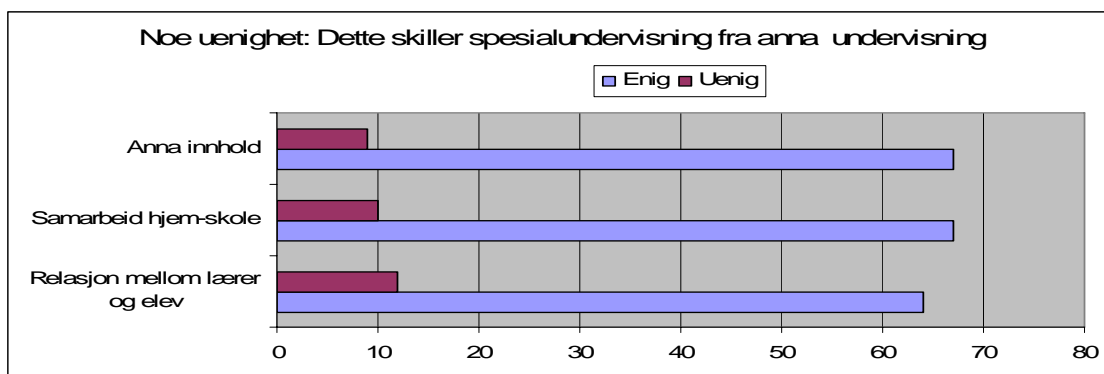


Figur 4-7 viser hvilke momenter det er mest enighet om at skiller spesialundervisning fra vanlig undervisning.

Som det går fram av figuren er ingen av de som har svart uenige i at større tilpassing til elevens forutsetninger skiller, og det er stor enighet om at det først og fremst er annet materiell, andre arbeidsmåter, tettere oppfølging av eleven og andre mål for skoleåret som kjennetegner spesialundervisninga. Dette må forstås slik at innenfor det samme undervisningsinnholdet, mener flertallet av lærerne at spesialundervisninga skiller seg ut gjennom ei tilrettelegging som krever anna tilnærming og tettere oppfølging av eleven. Det kan være uttrykk for en praksis basert på at lærere oppfatter at noen arbeidsmåter fremmer læring bedre enn andre for elever i spesialundervisning (selv om innholdet er det samme) og

at de dermed praktiserer et formalt danningssyn eller en smal forståelse av tilpassa opplæring (Bachmann og Haug 2006). Samtidig kan funnene ses som et mulig uttrykk for at læring skjer i fellesskapet, elevene arbeider med samme innhold, men på ulike måter. Men konklusjonen er ikke entydig, at en arbeider med anna innhold kommer opp som det femte trekket som skiller spesialundervisning fra anna undervisning. I figuren under vises tre trekk der det kommer til syne noe større uenighet blant lærerne om hvorvidt dette skiller spesialundervisning fra anna undervisning. Men uenigheten er fortsatt ikke stor.

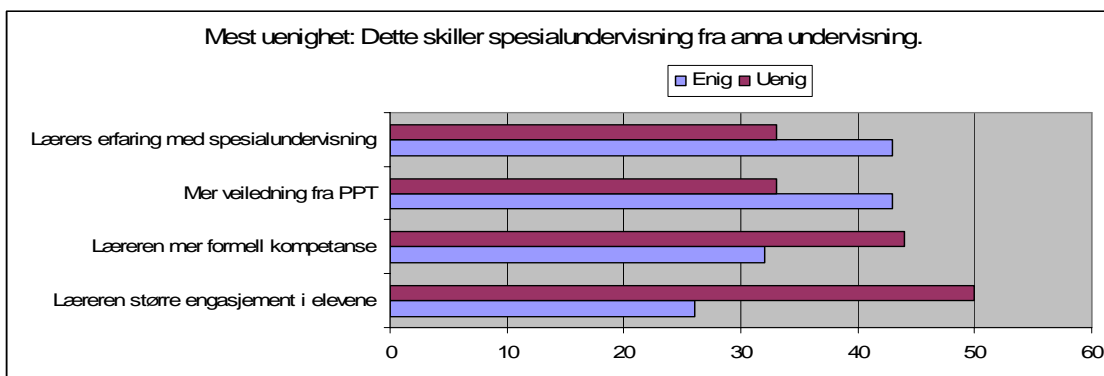
Noe uenighet:



Figur 4-8 viser tre faktorer der en viss uenighet gjør seg gjeldende blant lærerne om hva som skiller spesialundervisning fra annen undervisning.

Det er et fortsatt et flertall av lærerne som svarer at anna innhold, tettere samarbeid med hjemmet rundt elever som får spesialundervisning og tettere relasjon mellom lærer og elev, preger spesialundervisninga, men her er det også t økende antall lærere som er uenige. Størst uenighet om hva som skiller spesialundervisning fra anna undervisning, er det blant lærerne om følgende trekk:

Mest uenighet



Figur 4-9 viser de faktorene det er størst uenighet blant lærerne om når det gjelder hva som skiller spesialundervisning fra annen undervisning.

Selv om over halvparten av lærerne er enige i at et fremtredende trekk ved spesialundervisning er at læreren har større erfaring med spesialundervisning, er 33 uenige i dette. Mer enn halvparten av lærerne er enige i at PPT veileder mer i tilknytning til spesialundervisning og 50 lærere er uenige i at spesialundervisning kjennetegnes av lærere med større engasjement, bare 26 er enige. Når det gjelder spørsmålet om mer formell kompetanse, er et mindretall på 32 lærere enig i at dette er et kjennetegn på spesialundervisning. Her kan trekkes fram at av de 47 norsklærerne i utvalget som har spesialundervisning, er det 40 som er adjunkt/cand.mag og 3 som er lektor/master. Dette innebærer et relativt høyt utdanningsnivå på lærerne som har ansvar for spesialundervisninga i dette utvalget, men bare 12 har formell kompetanse innen spesialpedagogikk med 31 studiepoeng eller mer, 6 har 15-30 studiepoeng.

Spesialundervisninga har til hensikt å sikre at også de elevene som har behov for særskilt tilpassing, får en inkluderende og likeverdig opplæring (Solli 2008, Skogen og Holmberg 2002). Begrepet regnes i dag som kontekstavhengig og er knytta opp mot kvaliteter i den vanlig tilpassa undervisninga (Sjøvoll 2009:12). Formuleringa ”*særskilt tilrettelagt opplæring for å styrke retten til tilpassa opplæring*” er brukt synonymt med spesialundervisningsbegrepet (St.meld 23 1997-98). Men vel 61 % av ”mine lærere” er uenige i at ansatte ved PPT er sentrale støttespillere når det gjelder tilrettelegging på systemnivå (skole, klassenivå). Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) har gjort tilsvarende funn; lærere og PPT samarbeider i liten grad om planlegging av tilpassa opplæring og spesialundervisning.

De tre figurene over viser at de fleste lærerne først og fremst knytter begrepet spesialundervisning til større tilpassing til elevens forutsetninger, annet materiell og arbeidsmåter, tettere oppfølging og andre mål, i en viss grad også til tettere skole/heim-samarbeid. Færre er enige i at spesialundervisning skiller seg fra anna undervisning gjennom økt formell lærerkompetanse, -erfaring og -engasjement.

Det er over tid stilt spørsmål ved om spesialundervisning egentlig skaper likeverdig opplæring ved at den for enkelte bidrar til bedre muligheter for å nå læringsmåla enn vanlig undervisning gjør. Spørsmålet knytter seg blant annet til at behovet, og innsatsen, øker jo eldre elevene blir (Solli 2008). I Finland er det lærerne selv som bestemmer om det skal settes inn tiltak som spesialundervisning. Dersom lærerne i mitt materiale fikk bestemme, kan det synes som om flere av elevene enn tilfellet er, ville hatt spesialundervisning; så mange som 49 av ungdomsskolelærere mener at de de siste to årene har hatt elever med behov for spesialundervisning som ikke har fått det. Til sammenligning kan nevnes at Skaalvik (2000) fant at det i følge lærernes opplevelse er 20 % av elevene som trenger spesialundervisning, mens bare 6 % får det. I følge min undersøkelse er det lærerne mener disse elevene har behov

for, og ikke har fått, først og fremst større tilpassing til egne forutsetninger, annen materiell, andre arbeidsmåter, tettere oppfølging og andre mål.

At tallet i min undersøkelse er høyere enn hva Skaalvik fant i 2000 kan forklares med utviklinga i den norske spesialundervisninga; jo høyere opp i grunnskolen, jo større behov for spesialundervisning og behovet er økende fra skoleår til skoleår (Solli 2008). I følge GSI, fikk 4 % av elevene på 1.årstrinn og knapt 10 % av elevene på 10.årstrinn spesialundervisning i skoleåret 2007-08, mot henholdsvis 3 og vel 8 % skoleåret før (ibid:18). Finland har en motsatt profil med tidlig intervensjon og en ressursfordeling på 18,4 % i 1.klasse og 7,9 % i 9.klasse¹¹ (Hausstätter & Saarrommaa 2008:35). Hausstätter og Saarrommaa argumenterer med at den finske spesialundervisninga nettopp er en av grunnene til at den finske skolen får så gode resultater (ibid)¹².

Som årsak til at elevene ikke fikk spesialundervisning, oppgir 9 lærere fra ”mine” ungdomsskoler at dette skyldes at skolen har en vent og se-holdning, mens 21 svarer at eleven ikke har fått rett til spesialundervisning fra PPT og 17 lærere sier det skyldtes at foreldrene ikke ønsket det.

4.4.2 Lærernes opplevelse av å lykkes med elevenes læring.

Det er 64 lærere som mener at det er en stor utfordring å gi minoritetsspråklige elever et godt faglig utbytte i norsk og 60 lærere mener disse elevene ikke presterer på linje med de øvrige elevene i norskfaget. Over halvparten av lærerne, 49, mener at de mangler tilstrekkelig kompetanse til å gi disse elevene et godt faglig utbytte. Til sammenligning mener en tredjedel av lærerne i Sverige at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å arbeide med elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn (Skoleverket 2006). Bildet er annerledes for spesialundervisning; 53 av lærerne mener de har tilstrekkelig kompetanse til å gi elever som trenger spesialundervisning et godt faglig utbytte. Når det gjelder gutter og jenters utbytte, er det 51 lærere som mener disse får samme faglige utbytte av norskundervisninga.

Det er dermed varierende grad av profesjonell sikkerhet knytta til læringsutbyttet for ulike elevgrupper. Størst usikkerheten på egen kompetanse ser ut til å være knytta til å undervise minoritetsspråklige elever, mens noe færre lærere synes usikre på jenter og gutters utbytte av undervisninga. Det er verdt å legge merke til at en god del flere lærere enn de 22 som har utdannelse med relevans for spesialundervisning, mener de har tilstrekkelig kompetanse gi elever med slik undervisning et godt utbytte i norsk. Dette kan tyde på at ”mine” lærere ser på pedagogikk og spesialpedagogikk som beslektede arbeidsområder.

¹¹ Ressurser som brukes på atferdsproblematikk, faller utenfor disse tallene. Barn med atferdsproblemer tas ut av den ordinære skolen og plasseres i spesialskoler.

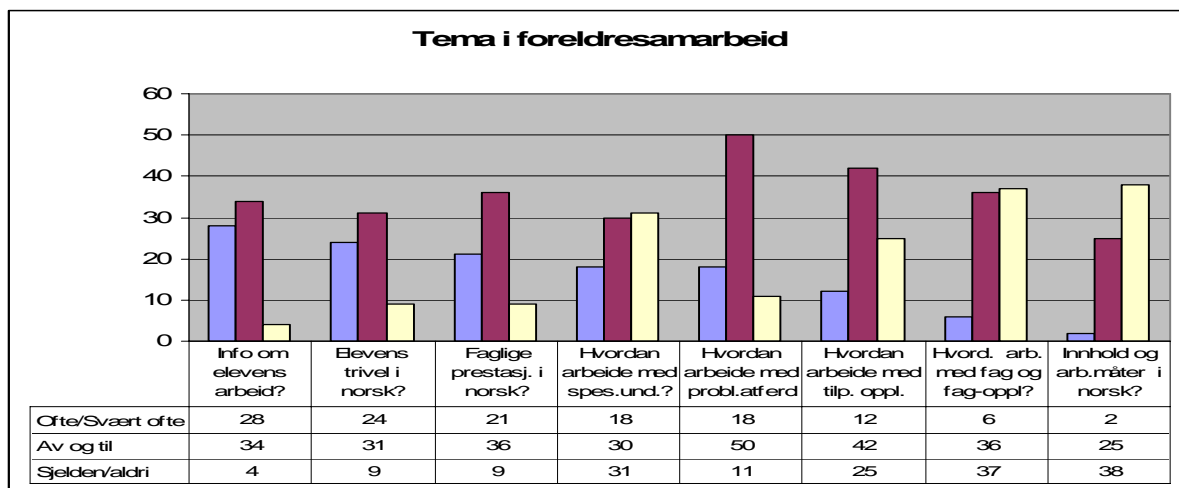
Tross usikkerheten på hva slags utbytte minoritetsspråklige elever har av norskundervisninga, mener 55 av lærere i denne undersøkelsen at de klarer å gi elevene sine ei god tilpassa opplæring.

Over 50 % av lærerne sier at det ikke er faste prosedyrer for oppfølging av elevenes læringsresultat eller de vet ikke om det finnes slike prosedyrer ved skolen. Under 20 % snakker med ledelsen om hvordan elevene gjør det faglig. Disse funnene kan knyttes både til hva lærerne selv prioriterer og til hva som er systemet på skolen. Undersøkelsen sier imidlertid ikke noe om hvorvidt lærerne mener dette er viktige tema som burde vært fulgt hatt større plass, eller om de er fornøyde med situasjonen.

4.4.3 Læreren og skoleheimsamarbeidet.

Jeg finner at 95 % av ”mine” ungdomsskolelærere er enige i at foreldrenes bakgrunn, f.eks utdanning, jobb, interesse for skolen, påvirker elevenes faglige utbytte. Alle lærerne har svart på spørsmålet, og ingen har svart at de er ”Helt uenig”. Tallene må forstås som at lærerne tillegger hjemmet stor grad av innflytelse på elevens muligheter for å lære.

Det er foreslått ulike tema som er aktuelle i skole/heimsamarbeidet i spørreskjemaet, og her er det varierende grad av utfall i svara. Figuren under gir et bilde av hvor vanlig det er å diskutere ulike undervisningsrelaterte tema med foreldrene, oftest diskuterte tema i rekkefølge fra venstre til høyre (blå/ venstre søyle).



Figur 4-10 Viser antall norsklærerne i utvalget som svarer at de ofte, av og til eller sjelden/aldri diskuterer de gitte tema med foreldrene (den blå kolonnen til venstre framstiller svaret ofte, den røde i midten av og til og gul kolonne til høyre framstiller sjelden/ aldri).

Det vanligste svaret om samarbeidet med foreldra, er at læreren informerer om elevens arbeid, jf svar knytta til bruk av arbeidsplaner, der 95 % av lærerne svarte at arbeidsplan først og fremst er et hjelpemiddel til informasjon til elever/foreldre. Av lærerne svarer 28 at de ofte informerer foreldrene om elevens arbeid i norsk, 34 lærere gjør dette av og til, 4 informerer sjelden/aldri. Trivsel diskuteres av 24 lærere ofte og av 31 av og til. Elevenes prestasjoner i

norsk diskuteres ofte av 21 lærere. Diskusjon med foreldre om hvordan læreren bør arbeide med spesialundervisning og problematferd skjer ofte hos 18 lærere, men dette temaet er vanligere i kollegiet enn i skole/heimsamarbeidet, det er 60 av lærerne som ofte diskuterer temaet problematferd med kollegaer. Tema som tilpassa opplæring, hvordan en kan arbeide med norskfaget og innhold og arbeidsmåter i faget, er noe svært få lærere "ofte" diskuterer med foreldrene.

Foreldersamtaler avvikles vanligvis minimum en gang pr semester i grunnskolen og bildet endres noe om en ser på hvilke tema lærerne diskuterer med foreldrene "av og til": Problematferd - 50 lærere diskuterer dette med foreldrene av og til, tilpassa opplæring (42) og elevenes prestasjoner i norsk (36), samt hvordan en skal jobbe med fag og fagopplegg (36), er de tema som flest lærere diskuterer "av og til". Kategorien "av og til" ser dermed ut til å være mer dekkende enn "ofte".

Hvordan det går med elevens læring og trivsel ser ut til å ta større plass i samarbeidet enn diskusjoner om hva læreren bør legge vekt på i undervisninga og hvordan hun bør legge opp det faglige arbeidet. En må forutsette at uttrykket "diskutere med" innebærer en toveiskommunikasjon og dermed en invitasjon til foreldrene om å komme med innspill, men dette er ikke sikkert. Andre undersøkelser har funnet at samarbeidet mellom hjem og skole i større grad er preget av informasjon *til* foreldrene, enn av invitasjon til medvirkning (Nordahl 2003, 2004). Når 68 av lærerne "mine" sier at de diskuterer problematferd med foreldrene i ulik grad, kan det være uttrykk for flere ting; for eksempel at problematferd tas opp med foreldrene som informasjon om sanksjoner *eller* som tema for samarbeid og invitasjon til å trekke i samme retning, tallet sier ikke noe om hvordan.

Mye tyder dessuten på at det er mye usikkerhet knytta til foreldermedvirkning i skoleheimsamarbeidet også i ungdomsskolen (St.meld 31 2007-2008:33); for lærerne dreier usikkerheten seg om hvordan de rent konkret kan skape rom for forelderinvolvering (ibid).

En kan tenke seg at problematferd er av betydning for elevenes læring, både den som har atferden og elevene ellers. Flere undersøkelser har konkludert med at det ligger en stor uutnyttet ressurs i foreldersamarbeid som tiltak rundt disse elevene (Ogden 1998, Nordahl 2000). Vi vet fra andre undersøkelser (Nordahl 2003) at særlig foreldrene til barn som har problemer i skolen, føler at de ikke kan snakke med læreren om sin bekymring for barnet. Nordahl (ibid) finner at lærerne omtaler disse foreldrene som brysomme. I dette materialet kan det se ut som relativt mange av lærerne legger vekt på å snakke med foreldrene om elevatferd, om ikke så ofte.

Sammenligner en svar fra lærere som ofte diskuterer undervisningsrelaterte tema med både foreldrene og sine kollegaer, er det kovariasjon i svarene for enkelte tema som med mer enn 99 % sannsynlighet ikke har oppstått tilfeldig. Kovariasjon innebærer at lærere som sier

at de ofte diskuterer med kollegaer, også sier at de ofte diskuterer med foreldrene. Tabellen viser hvor sannsynlig det er at kovariasjon har ikke har oppstått av tilfeldige grunner. Kovariasjon er beskrevet på 95 % sannsynlighetsnivå (.05) eller 99 % sannsynlighetsnivå (.01). Verdiene er utelatt når det ikke er funnet noen signifikant kovariasjon. Analysen er two-tailed og jeg har brukt Kendall's tau_b.

I venstre kolonne er listet nedover ulike tema som lærere diskuterer med kollegaer, og i rad to er listet bortover tema lærerne ofte diskuterer med foreldrene.

Diskuterer med kollegaer ↓	Diskuterer med foreldre/foresatte					
	Fag/ Faglig opplegg	Tilpassa opplæring	Spesial- under- visning	Problem- atferd	Innhold og arbeids- måter	Faglige prestasjoner
Fag/fagopplegg	-	$\tau=.247^*$	$\tau=.343^{**}$	-	$\tau=.263^*$	-
Tverrfaglighet	-	$\tau=.288^{**}$	$\tau=.263^{**}$	-	-	-
Klasse- ledelse	-	$\tau=.202^*$	-	-	-	-
Elevvurdering	-	$\tau=.304^{**}$	$\tau=.312^{**}$	-	$\tau=.361^{**}$	-
Tilpassa opplæring	-	$\tau=.298^{**}$	$\tau=.225^*$	-	$\tau=.364^{**}$	-
Spesialunderv.	$\tau=.268^{**}$	$\tau=.376^{**}$	$\tau=.369^{**}$	$\tau=.200^*$	$\tau=.293^{**}$	-
Problematferd	$\tau=.284^{**}$	$\tau=.342^{**}$	$\tau=.260^{**}$	$\tau=.323^{**}$	$\tau=.265^*$	-
Hvordan undervise i spesielle tema i norsk	-	$\tau=.257^*$	-	-	$\tau=.271^*$	-

** signifikant på 0.01-nivå * signifikant på 0.05-nivå. (two-tailed)

En kan forstå det slik at lærere som ofte diskuterer undervisningsrelaterte temaer i arbeidet sitt, diskuterer både med kollegaer og foreldre. Et eksempel er at svarene fra lærere som ofte diskuterer elevvurdering med kollegaer kovarierer med svarene fra lærere som ofte diskuterer tilpassa opplæring, spesialundervisning og innhold og arbeidsmåter i faget med foreldre. Diskusjon med foreldrene om fag / faglige opplegg kovarierer bare med kollegadiskusjon om spesialundervisning og problematferd.

4.5 Oppsummering av empirien

Empirien viser at det kan være stor variasjon i hvordan norsklærerne på ungdomstrinnet beskriver arbeidet sitt og hvordan de forstår ulike sider ved det. Dette ser i seg selv ut til å

være et kjennetegn ved lærerens arbeid. På noen områder er de imidlertid samlet og framstår med felles kjennetegn.

Alle norsklærerne har kvalifisert seg til arbeidet i ungdomsskolen gjennom lærerutdanning og studiepoeng i norskfaget. Men det er praksis som ser ut til å være den viktigste kilden til deres utvikling som lærer. De fleste lærerne (71) har opplevd personlig refleksjon som viktigst for sin utvikling, bare et fåtall av lærerne mener dette ikke har vært viktigst. Kollegasamarbeid har betydd mest for nesten like manges utvikling. Det er også relativt stor enighet om at konferanser og ekstern veiledning ikke har betydd mye og lærerne deler seg i to relativt jevnstore grupper på hvor viktig etterutdanning, andre medier og faglitteratur/tidsskrift og forskningsrapporter har vært for deres yrkesutvikling.

I arbeidet med å utforme norskundervisninga på ungdomstrinnet, sier vel 50 lærere at de opplever LK06 som en god læreplan å basere undervisninga på. Alle som har svart på spørsmål om lærebøker, bruker lærebøker enten som det primære utgangspunkt eller som et supplement. Lærebøkene ser dermed ut til å bety mer enn læreplanen for valg av undervisningsinnhold i faget.

Veksling mellom individuelle og kollektive arbeidsmåter kjennetegner norskfaget, sammenlignet med matematikk og engelsk. Gjennomgang av nytt stoff i klassen kombinert med individuelt arbeid med oppgaver og lekser, utgjør innholdet i en typisk uke i norsk på ungdomstrinnet. Den vanligste oppgavetypen i norsk er åpne oppgaver som problemløsning, kommunikative øvelser og tekstsaking. Det er relativt lite tid som går til prøver. I følge lærerne fyller faglig arbeid omtrent 90 % av tida, dermed mener de det er et høyt faglig fokus i timene.

Så og si alle lærerne bruker arbeidsplaner og synes disse er et godt hjelpemiddel i det faglige arbeidet. Slike planer oppfattes av nesten alle norsklærerne på ungdomstrinnet som et hjelpemiddel til å informere og kommunisere med elevene og foreldre om skolearbeid på skolen og hjemme, med å regulere tidsbruk og motivere, med å tilpasse opplæringa og ansvarliggjøre. En stor andel av lærerne mener også arbeidsplaner er et viktig hjelpemiddel til å få innsyn i hva elevene har gjort av arbeid på skolen og hjemme. Alle lærerne gir lekser, men det er spredning i hvor mye tid de mener elevene bruker på norskleksene, fra 15-30 minutt til mer enn halvannen time pr uke. Leksene gjøres både på skolen og hjemme. Undervisninga er i stor grad lærerstyrt og få lærere opplever at elevene tar faglig initiativ ofte.

De fleste lærerne, 95 % mener de har elever som trives på skolen, og 73 % mener elevene deres er motiverte for skolearbeidet. Omtrent 70 % av norsklærerne mener de klarer å gi elevene sine ei god tilpassa opplæring, men det kommer også fram at mange av lærerne er utrygge på hvilket læringsutbytte de minoritetsspråklige elevene får av norskundervisninga og mener de presterer dårligere enn andre elever i norsk. Flertallet mener at gutter og jenter har

samme utbytte av norskundervisninga og mange flere lærere enn de som har utdanning i spesialpedagogikk, mener de har god nok kompetanse til å gi elever med spesialundervisning godt utbytte av norskundervisninga.

Lærerne er spredt i hva som er viktigst i arbeidet med tilpassa opplæring; om det er at fellesundervisninga passer for alle eller at alle elever får individuelle undervisningsopplegg. Noen flere er *helt* enig i at det første er viktigst.

Når det gjelder typiske trekk ved arbeid med elever som får spesialundervisning sammenligna med vanlig undervisning, er omtrent alle lærerne enige om at spesialundervisninga kjennetegnes ved mer tilpassing til elevens forutsetninger, anna undervisningsmateriell og arbeidsmåte, tettere oppfølging av eleven og andre mål for skoleåret. Lærerne er derimot uenige om hvorvidt spesialundervisning kjennetegnes ved lærere med mer erfaring med spesialundervisning, lærere som får mer veiledning fra PPT, lærere med mer formell kompetanse eller større engasjement i elevene.

Skole/heimsamarbeidet handler først og fremst om å informere om elevens arbeid, det gjør 62 lærere av og til eller ofte. Tema som trivsel, faglig prestasjoner i norskfaget, hvordan lærerne skal arbeide med spesialundervisning og faglige opplegg i norskundervisninga, diskuteres av og til av færre enn av halvparten av lærerne. Problematferd og hvordan de skal arbeide med tilpassa opplæring skiller seg ut som tema som over halvparten av lærerne diskuterer med foreldrene av og til.

Kapittel 5 - Drøfting av funn

I dette kapittelet drøftes funnene i KIO-materialet i lys av Sfards læringsmetaforer, Klafkis teori om kategorial dannelse, og nyere forskningsbasert kunnskap.

Jeg har ønsket at min studie skulle resultere i mer kunnskap om hva som kjennetegner norsklærernes arbeid på ungdomstrinnet. I dette kapittelet tar jeg opp til drøfting de hovedlinjene fra empirien som jeg mener er mest interessante; bruk av lærebok og arbeidsplaner, lærerens arbeid med ulike elever, individuelle versus kollektive arbeidsmåter, elev- og foreldermedvirkning og lærernes utvikling som lærere.

5.1. Planlegging og gjennomføring av undervisninga.

5.1.1 Den autonome lærer – og lærebøkens posisjon.

Bruk av lærebok er ett av kjennetegnene ved lærerens arbeid. Mer enn to tredeler av lærerne i denne undersøkelsen, bruker læreboka som det primære utgangspunktet for sin undervisning, resten bruker den som et supplement. Jeg finner dermed, som Bachmann (2005) fant før

innføringa av Kunnskapsløftet, at lærernes vanligste verktøy i valg av og arbeid med faginnhold, fortsatt er læreboka.

Mens den forrige læreplanen, L97, gikk i detalj på hva som skulle være innholdet i et fag, har politikerne gjennom LK06 ønsket å gi læreren større autonomi til å foreta lokal tilpassing av undervisningas innhold. Kompetansemål erstatter et felles innhold og åpner for et mangfold av tilnærminger. Et slikt profesjonelt handlingsrom stiller store krav til lærerens didaktiske og faglige kompetanse samtidig som det gir frihet til å velge innhold med utgangspunkt i egne elever.

I den første evalueringa av innføring av LK06 (Engelsen 2008), sier lærerne at de verken har tid eller tilstrekkelig støtte fra skoleeier til å sette seg inn i den nye læreplanen. Læreboka synes dermed å påvirke undervisningspraksis mer direkte og entydig enn læreplanen og kan da også være et virkemiddel som har gjennomslagskraft til å implementere reformer i skolen (Bachmann 2005). Slik sett kan lærebokforfatterne hjelpe lærere til å gjennomføre de pålagte endringene (ibid). En kan si at bruk av lærebøker kan bidra til ønskede endringer selv der lærerne har manglet tid og støtte fra skoleeier, forutsatt at bøkene er i tråd med Kunnskapsløftet. I en annen, nyere undersøkelse om det flerkulturelle perspektivet i lærebøker (Kalland 2008) slås det imidlertid fast at til tross for stor frihet i metode og innholdsvalg, følger lærebøkene samme mønster som før Kunnskapsløftet og er ikke blitt særlig bedre på å gjenspeile mangfoldet i skolen.

Lærebokas posisjon i lærerens arbeid antas å både kunne fremme og hemme elevenes læring. Lærebøker kan tenkes å ivareta undervisningsinnholdet på en bedre måte enn en kan forvente at den enkelte norsklærer kan ved at den hjelper læreren i arbeidet med å legge til rette for systematisk progresjon i faget og å gi elevene oversikt over lærestoffet de skal arbeide med.

Samtidig som lærebokforfatterne i utgangspunktet tenker seg lærebøkene som et hjelpemiddel til å tilpasse lærestoff til ulike elever, og som en kilde læreren kan hente stoff fra, ser lærerne ut til å bruke læreboka mer eller mindre fra perm til perm (Bachmann 2005). Dersom lærebøker erstatter skolens og lærernes beslutninger om hva som skal være undervisningas innhold og om hvordan dette innholdet kan tilpasses elevenes erfaringer og behov (Klafki 2001), kan det i neste omgang hemme elevens læring.

Sett i lys av læringsmetaforene (Sfard 1998) peker lærebøkene posisjon mot en klar tendens til å forstå læring som tilegnelse gjennom en individuell kognitiv prosess; verden blir forklart gjennom læreboka og elevene skal bearbeide og tilpasse informasjon, instruksjon og undervisning til allerede etablerte mentale, abstrakte mønster i hjernen. Dette står i kontrast til deltakermetaforens forståelse der læring ses som uavhengig av undervisning, som et aspekt ved sosial praksis "in the lived world" (ibid, Lave og Wenger 1999). Begrepet *situert literacy*

brukes i en slik sammenheng for å forklare at elevens grunnleggende ferdigheter eller hverdagskompetanse ikke kan forstås løsrevet fra den sammenheng eleven står i. Begrepet situert er sentralt i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Literacy kan oversettes med leseferdighet, grunnleggende ferdigheter eller hverdagskompetanse. Det finnes ikke et norsk begrep som ivaretar nyansene, men "litterasitet" ser ut til å være brukt en del. For å kunne identifisere elevens læring, må læreren bygge sitt arbeid på innsikt i den sosiokulturelle innlæringssituasjonen eleven kommer fra. I dette ligger en forståelse av at ulike sosiale og etniske kulturer ser ulikt på hva og hvordan barn skal lære å bli en deltaker i den kulturen det vokser opp i. Dette har betydning for elevenes læring også i skolen. Et eksempel er at ikke alle elever er like fortrolig med å lese bøker.

På den annen side er det selvsagt mulig å tenke seg at læreren nettopp ved hjelp av lærebøker kan initiere varierte læringssituasjoner; gjennom oppgaver der elevene for eksempel praktiserer språket i diskusjoner om et tema, eller i skriveverksteder der elevene skaper tekster gjennom å samarbeide. Med læringsmetaforene (Sfard 1998) kan det pekes på at faget norsk læres både gjennom kognitive prosesser i den enkeltes hode og gjennom deltakelse i sosial praksis.

Der deltakermetaforen søker å forklare hvordan situert literacy beskriver læring i sammenhenger som ikke er begrenset til verden forklart gjennom lærebøker, men til elevens deltakelse i verden, sosial praksis, snakker Klafki om å trekke inn elevenes erfaringsverden i møte med faget.

I Klafkis teori om kritisk konstruktiv didaktikk og kategorial dannelse, er et vesentlig poeng at undervisningsinnholdet skal knyttes til elevenes forståelseshorisont slik at det er utgangspunkt for levende spørsmål og bidrar til å finne løsninger på de problemene som hører til i elevens virkelighet (Klafki 2001). Klafki forklarer læring nettopp som det som skjer i eleven når faget med sitt vitenskapelig orienterte innhold, og elevenes erfaringsverdensmelter sammen. Klafki kaller dette *den dobbelte åpning* som innebærer at ny viten internaliseres i individet. Dette skjer når læreren trekker elevenes erfaringsverden inn i læringsarbeidet, for eksempel kunnskap og ferdigheter elevene tilegner seg i fritida, og lar dette være en del av arbeidet og kommunikasjonen i faglige emner. I spørreskjemaet jeg brukte er det ikke spørsmål knytta til hvorvidt lærerne trekker inn lokale eksempler og elevenes situerte literacy for å belyse emnene i lærebøkene. Min undersøkelse gir dermed ikke svar på dette, men jeg vil hevde at det er fullt mulig å kombinere.

Faren med å følge læreboka fra perm til perm (Bachmann 2005) er at undervisninga lett kan bli gi læreren en opplevelse av å ikke rekke pensum og å være i tidsnød (ibid). Dette kan gå på bekostning av elevenes delaktighet i valg av innhold, for eksempel av tekster med relevans for elevenes livsverden som kan bidra til å utvikle evne til autonomi,

medbestemmelse og solidaritet (Klafki 2001). Undervisninga kan bli mer læreboksentrert enn elevsentrert. Når få lærere opplever at elevene tar faglig initiativ, kan en mulig forklaring knyttes til lærebøkenes posisjon; elevene kan oppfatte at det som står i bøkene, er det som er viktig i faget, viktigere enn deres egen virkelighet. En slik opplevd prioritering kan være til hinder for meningsfylt læring og utvikling. Men det må presiseres at selv når læreboka oppgis som hovedkilde, så innebærer det ikke nødvendigvis en fra perm-til perm-løsning. Det kan være variasjon både i hvordan læreren bruker lærebok og hvilke holdninger hun har til pensum.

Et annet perspektiv i Klafkis teori er knytta til at arbeid med dannelse inkluderer alle. Mye tyder på at lærebøkene ikke ivaretar hensynet til det mangfoldet som er naturlig når de skal speile elevene i dagens skole. En studie av det flerkulturelle perspektivet i lærebøker i norsk for 8.trinn, konkluderer med at noen elever vil finne lite grunnlag for identitet, gjenkjennelse og tilhørighet i lærebøker i faget norsk (Kalland 2008). Det flerkulturelle perspektivet er i liten grad til stede i nye lærebøker etter innføring av Kunnskapsløftet. Dette kommer særlig til uttrykk i tekstutvalg og i omtalen av språklig variasjon. Lærebokforfatterne ser dermed heller ikke ut til å makte å favne mangfoldet i skolen. Det kan skyldes mangelfull kompetanse, eller dreie seg om faglig profil hos lærebokforfatterne, som ikke lenger er underlagt noen form for godkjenningsordninger for lærebøker. Her kan nevnes at i diskusjonen om godkjenningsordninga for lærebøker som ble opprettet i 1889 (NOU:18 1995) ble det argumentert for at den kunne ses som en mulig trussel mot ytringsfriheten og dessuten at den var vanskelig å gjennomføre i forhold til en målstyrt læreplan. Her sies det følgende om lærernes forhold til lærebøker versus læreplan:

Selv om ordningen ikke er en kvalitetsvurdering, blir godkjenningen av mange lærere oppfattet som et betryggende faglig og pedagogisk kvalitetsstempel. Imidlertid gir læreplanene lærerne et ansvar for å realisere planens mål. Dette ansvaret ligger ikke på lærebokforfattere og lærebokforlag. Styringen bør derfor konsentreres om læreplanene, snarere enn om lærebøkene. (NOU:18 1995)

Dette utvalget mente altså at det offentlige fikk nøye seg med å ha kontrollen med læreplanene og at det var læreren som skulle ha ansvaret for å ”godkjenne” undervisningsinnholdet, og eventuelle lærebøkers kvalitet i forhold til den gjeldende læreplanen. På denne bakgrunn ble godkjenningsordninga fjernet. Men evaluering av LK06 viser at mange lærere ikke har satt seg inn i læreplanen (Engelsen 2008).

Oppsummert kan en si at det kan knyttes bekymring til hvorvidt lærebokas progresjon, heller enn de aktuelle elevenes erfaringer, forståelse og behov, er avgjørende i lærerens arbeid. Dette kan skje dersom læreboka heller enn lærernes didaktiske overveielser, legitimerer skolens valg av innhold og de beslutninger som ligger bak lærerarbeidet (Bachmann 2005:338). Sammenholder en dette med kunnskap om at skoler som diskuterer

seg fram til hva som er relevant innhold for elevenes undervisning, har bedre resultat enn de som ikke lager seg en slik plattform (Bakken m.fl 2008), blir en mulig negativ konsekvens synlig; lærebøker kan ikke erstatte lærernes kollektive, profesjonelle vurderinger av hva som bør være undervisningsinnholdet ved deres skole og for deres elever. Lærebøker erstatter heller ikke lærernes arbeid med å formulere tydelige og relevante læringsmål sammen med elevene, utvikle kriterier som hjelper elevene til å se om de har nådd målet eller lærerens arbeid med å hjelpe elevene til å utvikle evne til egenvurdering. Kombinasjonen av lærebokas sentrale rolle i lærerens arbeid, at godkjenningsordninga er fjerna og at lærere mangler tid og tilstrekkelig støtte til å sette seg inn i læreplanene, kan føre til at undervisningsinnholdet i skolen velges på sviktende grunnlag.

Skolens autonomi i utforming av undervisningsinnholdet, kan muligens også begrenses av at det er tidkrevende (Klafki 2001). Alternativet til lærebok; at læreren og elevene skaffer seg praktisk erfaring, og velger ut, samler eller lager og mangfoldiggjør alt lærerstoff på en systematisk måte, og med relevans og progresjon for alle elevene i en gruppe, innebærer et stort og tidkrevende arbeid, for stort for den enkelte lærer (ibid).

5.1.2 Arbeidsplaner – med eller uten læringsmål.

Et annet kjennetegn ved lærerens arbeid, er utstrakt bruk av arbeidsplaner. Lærerne i denne undersøkelsen ser ut til å være relativt samla i synet på hva arbeidsplanene kan hjelpe dem med i arbeidet; å informere elevene og foreldra om arbeidet på skolen, regulere tidsbruken, samt motivere elevene, tilpasse opplæringa og ansvarliggjøre. Når det gjelder definisjonen på en arbeidsplan, eller hva den inneholder, er svarene mer spredt. Det er størst enighet om at arbeidsplaner er et informasjonsskriv til eleven /foreldra om arbeid i en gitt periode og en liste over oppgaver eleven skal fullføre til avtalt tid.

Den definisjonen som gir størst spredning i svarene er at arbeidsplaner er et selvinstruerende tidsavgrenset arbeidsprogram med læringsmål som gir rom for lærerveiledning. Slik spørsmålet er formulert, kan uenigheten være knytta til alle de ulike begrepene som inngår i definisjonen; ”selvinstruerende”, ”tidsavgrenset” eller ”arbeidsprogram med læringsmål”. Gjennom klasseromobservasjoner i KIO (Eikrem 2009) fant en at læreren i praksis bruker mye tid på å hjelpe enkeltelever etter felles gjennomgang av lærestoff, det kan tyde på at arbeidsplaner i seg selv ikke er tilstrekkelig til å instruere eleven. Jeg vil derfor trekke fram en undersøkelse gjennomført av Birkeland (2007), der lærere mener det er en stor forbedring når arbeidsplaner inneholder læringsmål. Ved å definere læringsmål, går lærerne fra å planlegge og beskrive en aktivitet til å planlegge og beskrive sammenhengen mellom det som skal kunnes og aktiviteten. Dette vil jeg sette i sammenheng med en større OECD-undersøkelse (2005) som viste at kombinasjon av felles

læringsmål som er kjent for eleven, og konkrete, individuelle tilbakemeldinger på hvordan det går, ser ut til å være en arbeidsform som minsker avstanden mellom elevene og virker positivt på elevenes læring (ibid). Lærere som aktivt tok i bruk formativ vurdering i arbeidet sitt, oppnådde overveldende resultater, særlig gjaldt dette de elevene som strever.

Arbeidsplaner med læringsmål kan dermed forstås som et steg i retning av mer effektivt lærerarbeid, siden PISA 2006 og anna forskning fra klasserom (Haug 2003, 2007) fant at bruk av arbeidsplaner så ut til å føre til mye aktivitet uten klare mål og til at det var lov å gjøre ingenting. I min undersøkelse har jeg ikke funn knytta til lærernes arbeid med elevvurdering, utover at det er et tema i kollegasamarbeidet. En kan imidlertid også forstå kommunikasjonen av læringsmål i arbeidsplaner, som et steg i retning av det Klafki (2001) beskriver som elevens innsikt og selvinnikt i egen læring. Et flertall av lærerne i min studie er enige i at arbeidsplaner inneholder læringsmål, det kan forstås slik at arbeidsplaner med læringsmål er mer vanlig enn uvanlig i lærerens arbeid.

Trass i at det i flere undersøkelser er stilt spørsmål ved om arbeidsplaner er et godt virkemiddel for å tilpasse opplæringa til alle (Klette 2007, Haug 2003, Haug 2007, Birkeland 2007), går det i denne undersøkelsen fram at 72 av 80 lærere mener at arbeidsplanene først og fremst er et hjelpemiddel til å motivere og tilpasse opplæringa. Klette (2007) mener lærerne har tatt i bruk arbeidsplaner for å løse tidsklemma i ei tid der idealet har vært individuelle arbeidsmåter og at hver elev må få sitt. Arbeidsplaner ser ut til å være et eksempel på en arbeidsform som har vokst fram som et verktøy for individualisert opplæring i klasserommet (Klette 2007:344ff). Bachmann og Haug (2006) omtaler et slikt fokus som smal forståelse av tilpassa opplæring.

Så mange som 72 av lærerne i min undersøkelse mener arbeidsplaner er et hjelpemiddel til å regulerer hvordan tida brukes. Andre har vært opptatt av at bruk av arbeidsplan bidrar til å frigjøre tid til å hjelpe de elevene som trenger det og til å differensiere arbeidsoppgaver (Birkeland 2007). Dette ser i liten grad ut til å være resultatet i skoler som har deltatt KIO-undersøkelsen; her viser klasseromobservasjonene at lite tid går med til arbeid med differensierte oppgaver og at omfanget minker jo eldre elevene blir (Eikrem mfl 2009).

Birkeland (2007) finner at arbeidsplaner fungerer best for ”de flinke og for de aller svakeste” og dårligst for elever med sosiale vansker. For den siste elevgruppa kan arbeidsplaner i kombinasjon med en tilbaketrukket, avventende lærer, føre til passivitet i timene (ibid). En annen konsekvens kan være ensidig oppgaveløsning som elevene opplever som kjedelig (Klette 2007). På den måten kan lærernes praksis være med på å skape og opprettholde atferdsproblemer (Bachmann og Haug 2006), til tross for at intensjonen er mer tilpassa opplæring for den enkelte eleven (ibid). De fleste lærerne i min studie svarer også at *lekser* i arbeidsplanen er plukket ut av lærere og elever. Dette kan tyde på at det er læreren

som velger ut hva det skal arbeides med, men innenfor dette kan elevene i noen grad velge hva som skal gjøres som lekser. For elever som evner å planlegge, organisere og regulere eget arbeid kan lærerens bruk av arbeidsplaner fungere godt og frigjøre tid for læreren (Klette 2007, Birkeland 2007).

Arbeidsplaner beskrives altså som et viktig hjelpemiddel i lærerens arbeid av ”mine” lærere og alle bruker den. Samtidig viste klasseromobservasjoner i de samme skolene at elevene bruker bare vel 10 % av tida i norsktimene på ungdomstrinnet til arbeid med slike planer (Eikrem m.fl 2009). Her kan ulike deler av KIO-forskinga synes å stå i mot hverandre. En mulig forklaring kan være at arbeidsplaner er viktigere som redskap i lærerens undervisningsplanlegging, enn i selve gjennomføringa av undervisninga. De gir lærerne mulighet til å synliggjøre at et mangfold av oppgaver er tilgjengelig for elevene, 67 av lærerne er enge i at slike planer ”er en liste over skriftlige/muntlige oppgaver”. Solstad (2003) hevder at undersøkelser av hvordan lærere planlegger, opererer med et nivå som kalles ”unit planning” og som ligger mellom års- / halvårsplaner og ukeplaner. Dette nivået finnes i liten grad igjen i norske skoler. Min refleksjon rundt egne funn i den sammenheng er at arbeidsplanene synes å være ei bro mellom det planlagte undervisningsinnholdet i halv-/helårsplaner og lærerens daglige arbeid.

Oppsummert kan en si at flertallet av lærerne ”mine” bruker arbeidsplaner som gir foreldre og elever informasjon om hva det skal jobbes med i en gitt periode og hvilke læringsmål det jobbes mot. Det kan se ut til å være sprik mellom den betydninga lærerne tillegger arbeidsplanen og hvor stor plass den opptar i elevens skolearbeid.

Sett i lys av læringsmetaforene (Sfard 1998) synes bruk av arbeidsplaner sammen med lærebøker i første omgang å peke mot formidling og kognitiv bearbeiding av kunnskap; tilegnelsesmetaforen. Et funn som kan underbygge dette, er at arbeidsplanene framstår som lærerstyrt og som et hjelpemiddel i lærerens planleggingsarbeid. Men som med lærebøkene, er det fullt mulig at læreren gjennom oppgaver i arbeidsplanen, trekker veksler på læring identifisert som elevenes samhandling og interaksjon i et sosialt miljø, og at dette miljøets innvirkning på eleven får oppmerksomhet. Læringsmål i arbeidsplaner *kan* slik sett være knytta til praktisert situert literacy.

5.2.3 Kollektive versus individuelle erfaringer i norskundervisninga.

Funnene i mitt materiale tyder på at det er et kjennetegn ved arbeidet til norsklærerne på ungdomstrinnet at de veksler mellom kollektive og individuelle arbeidsformer, men slik at felles gjennomgang forekommer oftere enn individuelt arbeid. At individuelt arbeid er vanligere i følge ”mine” lærere enn det som avdekkes gjennom klasseromobservasjoner i

KIO, kan være uttrykk for at lærerne selv opplever individuelt elevarbeid som det ideelle og ”overrapporterer” dette (Bachmann og Haug 2006).

Vektinga av individuelle og kollektive arbeidsmåter, plasserer norskfaget mellom matematikk, som er det mest individuelt innretta faget, og engelsk, som er det mest kollektivt innretta faget (Eikrem m.fl. 2009). Klafki (2001) legger vekt på at eleven lærer å beherske ulike arbeidsformer som individuelt-, par- og gruppearbeid fordi det å beherske ulike arbeidsformer, vil støtte opp om elevens læring. I KIO-materialet ser norsklærerne på ungdomstrinnet ut til å bruke flere av arbeidsformene, men bare et mindretall lar elevene arbeide ofte i grupper og par. Klasseromobservasjoner i KIO (Eikrem mfl 2009) bekrefter dette funnet.

Lærerne synes å basere mye av undervisningstida på at elevene lærer mens de lytter til lærerens forklaringer og instruksjoner. Klasseromobservasjoner (Eikrem m.fl 2009) avdekket at elevene lytter til læreren i rundt 35 % av undervisningstida og at jo høyere trinn jo mer tid bruker læreren på fellesundervisning i norsk. Etterpå øver elevene på det de skal lære, angitt i arbeidsplaner, og læreren hjelper dem enkeltvis. Sett i lys av læringsmetaforene (Sfard 1998) kan ei forklaring på dette være at elevene i ungdomsskolen skal avlegge eksamener som nettopp tester hva de har tilegnet seg gjennom kognitiv bearbeidelse. Jo eldre elevene blir, jo større pensum og jo mer tid må lærerne bruke på å formidle det stoffet elevene skal tilegne seg.

Men Sfard (1998) poengterer at nettopp fordi vi er så vant til å tenke på læring som en kognitivt orientert sak, kan det være vanskelig å få øye på andre forklaringer. Det er mulig, selv om det ikke fanges opp i min undersøkelse, at læreren i sitt arbeid er oppmerksomme på at det foregår læring innefor deltakermetaforens forståelse. At læreren er bevisst opptatt av mulighetene for læring som samspill mellom eleven og klassens kontekst, og dermed har mye oppmerksomhet retta mot hvordan klassefelleskapet virker på den enkeltes mulighet til å lære når arbeidsformer velges. Og mer direkte: Muligheten for at det innenfor ulike tema i norskfaget, kan etableres ekte perifer deltakelse gjennom å koble elever med ulike ferdighetsgrader innen et tema sammen i én fellesarena som deretter analyseres med tanke på læring, kan godt være tilstede. Et eksempel kan være elever som praktiserer muntlig norsk. Lave og Wenger (1999) kaller disse ulike perifere deltakerrollene ”nykommere” og ”veteraner”, Dreyfus og Dreyfus (1986) beskriver de ulike deltakerrollene med begrep som nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert.

Datamaterialet gir ikke tilstrekkelig informasjon til å trekke konklusjoner om hvorvidt norsklærerne i sitt arbeid på ungdomstrinnet har en tilnærming til, og identifiserer, læring i lys fra den ene eller andre læringsmetaforen (Sfard 1998), selv om den gir noen indikasjoner.

5.2.4 Arbeid med et mangfold av elever.

KIO-materialet har spørsmål knytta til lærerens oppfatning av det faglig utbyttet av undervisninga for minoritetsspråklige, og for gutter og jenter, men ikke for elever med spesialundervisning. Lærerne i KIO-materialet mener at minoritetsspråklige elever ikke presterer på linje med de øvrige elevene i norsk og at det er en stor utfordring å gi disse elevene et godt utbytte i norskfaget.

I rapporten "Framtidas norskfag" (Utdanningsdirektoratet 2006) argumenteres det for at norskfaget har en sentrale rolle som dannende i den forstand at en legger vekt på at elevene skal bli i stand til å delta i samfunnet med alle de tekstformene som finnes der. En må tenke seg at faget kan gi alle elevene innsikt i språklige og kulturelle trekk ved samtida vår, og at det kan møte og inkludere nye elevgrupper, heter det. I St.meld 16 (2006-2007) har en samlet dokumentasjon som viser at mange faktorer virker inn på elevenes muligheter til å lære og greie seg gjennom hele grunnopplæringa. Sagt på en annen måte: Skolen ser ut til å passe bedre for noen elevgrupper enn for andre. Sosial bakgrunn ser ut til å ha betydning, minoritetsspråklige ser ut til å rammes i større grad enn majoritetsspråklige og gutter i større grad enn jenter. Mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen fører i neste omgang til frafall i videregående skole (Byrhagen m.fl 2006).

Alle elevene i norsk skole har rett til å få ei likeverdig opplæring, men PISA-rapportene (2000, 2004) har vist at det er større forskjeller mellom de flinkeste og dårligste elevene i norsk skole enn i andre land.

Et trekk ved gruppa minoritetsspråklige er i følge St.meld 31 2007-2008, at de får lavere karakterer enn gruppa majoritetsspråklige. Her vil jeg trekke fram to moment; Forskjellen reduseres om en tar hensyn til at minoritetslevne gjennomsnittlig har foreldre med lavere utdanning enn majoritetslevne. Sammenligner en minoritetslever og majoritetslever med like karakterer og lik forelderbakgrunn, greier minoritetslevne seg litt bedre gjennom videregående skole (Byrhagen m.fl 2006). Sosial bakgrunn ser dermed ut til å bety mer enn språklig bakgrunn.

I lys av læringsmetaforene (Sfard 1998) kan læreren i sitt arbeid betrakte de minoritetsspråklige elevene som ekte perifere deltakere i skolen eller klassens sosiale kontekst. De kan være på ulike stadier i sin læring (Dreyfus og Dreyfus 1986, Lave og Wenger 1999). Som nykommere, språklig sett, vil de arbeide med norsk språk og kultur sammen med de majoritetsspråklige "veteranene" og etter hvert selv begynne å bruke språket aktivt. For å lokalisere læring vil en da interessere seg for en analyse av for det første klassens historie i sosialt, økonomisk og historisk lys og for det andre hvordan disse elementene påvirker nykommernes muligheter til å lære og etter hvert delta fullt ut. En går

dermed dypere i analysen enn det som umiddelbart kommer fram ved observasjon av elevens deltakelse i den sosiale enheten. Dette er fokuset når en snakker om *konteksten som analyseenhet* (Sfard 1998, Greeno m.fl 1996). Et utgangspunkt i en slik analyse kan være at for de minoritetsspråklige elevene synes problematikken å være mer kompleks enn å dreie seg om kun det (minoritets-)språklige aspektet, selv om dette også må tillegges vesentlig betydning. Det går da også fram av klasseromobservasjonene i KIO at det er lite muntlig aktivitet i norskfaget og at de minoritetsspråklige elevene knapt omgås medelevene og læreren (Eikrem m.fl. 2009). Læreren bruker mye tid på å forklare til enkeltelever. Hun får derfor liten tid til hver elev, og dette ser særlig ut til å ramme de minoritetsspråklige elevene (ibid).

En annen, uensartet gruppe er elever som får *spesialundervisning*. Klafki (2001) argumenterer med at mye taler for at heterogene grupper fremmer de såkalt ”skolesvake” elevenes læring bedre enn homogene grupper gjør. I KIO-materialet kommer det fram at norskundervisning i heterogene fellesskap (klassen, større grupper) er vanligere enn det er å bli tatt ut alene med en lærer/assistent også når det er satt inn ekstra ressurser. Gjennom et forholdsvis omfattende analyse av flere undersøkelser om læringsutbytte i homogene og heterogene grupper, konkluderer Klafki (2001) med at heterogene grupper er det mest effektive for de aller fleste elevene. Dette, hevder han, gjelder ikke minst dersom skolen ser på sin oppdragelse - og utdanningsoppgave som gjeldende ikke bare for den kognitive, men også den emosjonelle og praktiske dimensjon. Hovedargumentet til Klafki er tredelt og knytta til for det første, at svake elever lærer av de sterkere og for det andre rettes lærerens forventninger til gruppa inn mot et mangfold og låses ikke fast til visshet om at dette er en svak gruppe og dette er en sterk gruppe, med de konsekvensen det har for samspillet mellom lærer og elev. Endelig bringer han inn elevens selvfølelse og den innvirkning gruppetilhørighet har på læringsmotivasjon, arbeidsinnsats og selvtillit (ibid:207). Klafki mener at heterogene grupper bidrar til at alle elever får mulighet til å delta og yte noe i fellesskapet. I følge Skaalvik (2000) er det skolens manglende evne til å møte og ta vare på den naturlige variasjonen i elevmassen som skaper et spesialpedagogisk behov, men spesialundervisninga kan imidlertid ikke løse disse problemene (ibid). Andre undersøkelser kan tyde på at gapet mellom elever som sliter og de andre, øker gjennom tiltak utenfor fellesskapet (Ringsmose og Buch-Hansen 2005).

Med tanke på diskusjoner om hvorvidt lærerens arbeid i vanlig skole eller spesialskole er best for å fremme læring for elever med særlige behov for tilpassing, er det et stort samfunnsprosjekt å analysere den enkelte elevs muligheter for læring dersom en setter fokuset på læringssituasjonene i skolen. Tenkemåten er skissert med tanke på minoritetsspråklige elevers læring i lys av læringsmetaforene tidligere i dette avsnittet. Det

innebærer at perspektivet universell tilgang får særlig oppmerksomhet, og at en også analyserer muligheten til å kompensere for særlige behov for å få til deltakelse. Dette er et langt lerret å bleke, enkelte mener et vesentlig steg ble tatt med HVPU-reformen (Skogen 2005). Andre undersøkelser (Jahnsen m.fl 2006, Tøssebro og Ytterhus 2006) finner at inkluderingsarbeid har en trang fødsel; Funn peker på at integrering er løst gjennom utvikling av parallelle system; ”spesialschooler” i skolen (ibid). I Kunnskapsløftet finner vi følgende: *”En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.”* (LK06: 16). Funnene mine tegner dette bildet: Nesten sytti prosent av norsklærerne i denne undersøkelsen mener at de klarer å gi ei god tilpassa opplæring til elevene sine og mange lærere uten utdanning i spesialpedagogikk mener at de har tilstrekkelig kompetanse til å gi elever som trenger spesialundervisning et godt faglig utbytte. Mer enn halvparten synes også å ha erfaring fra arbeid med disse elevene; de mener at de har elever som burde fått spesialundervisning og som ikke har fått det. Som gruppe er norsklærerne delt i synet på om høyere kompetanse og mer erfarne lærere er typisk for spesialundervisninga i skolen. Nesten alle lærerne er enige om at arbeid med spesialundervisning innebærer større tilpasning til elevens forutsetninger. Jeg mener, som Skaalvik (2000) at utfordringene ikke kan løses uten at en endrer skolens allmennpedagogiske kvaliteter, og setter det spesialpedagogiske arbeidet inn i det allmennpedagogiske arbeidets ramme.

Funnene i min undersøkelsen tyder på at det i arbeidet med spesialundervisning er vanligere å bruke annen undervisningsmateriell og andre arbeidsmåter, enn å sette andre mål og ha et annet innhold, selv om begge deler er vanlig. Sett i lys av Klafkis teori, er dette ei prioritering som styrker elevenes muligheter. Det han benevner som den indre differensiering, kan foregå på to måter, som tilpassing av metoder og midler og som tilpassing innenfor læringsmål og innhold. Det ideelle, sier Klafki (2001), var om den første måten var tilstrekkelig. Dette er imidlertid ikke realistisk, en må derfor, når mål og innhold tilpasses, i særlig grad sikre de allmenne målene om selv- og medbestemmelse, slik at tilpassing av mål og innhold ikke fører til begrensninger for bestemte elevgrupper.

Spørsmålet om hvorvidt læring handler om utvikling av ”hele mennesket” eller av mennesket kognitive bevissthet, dets ”intellektuelle kapital”, får også oppmerksomhet i læringsteori. Dette er ett av dilemmaene ved tilegnelsesmetaforen som deltakermetaforen synes å løse; gjennom legitim perifer deltakelse utvikles mennesket som person, ikke bare intellektuelt, men også emosjonelt og identitetsmessig (Sfard 1998, Lave og Wenger 1999).

Jeg mener, slik det også argumenteres for i Framtidas norskfag (Utdanningsdirektoratet 2006), at et felles grunnlag i planverket for norskfaget og utstrakt

bruk av fellesarenaer i praksis, er avgjørende for at norskundervisninga skal fungere både som identitet- og dannelsesfag.

5.1.5 Elevmedvirkning og skole/heimsamarbeid.

Funn i KIO-materialet synes å peke i retning av at på ungdomstrinnet er det relativt lite samarbeid mellom norsklærerne og elevene om selve utforminga av norskfaget. Det ser ut til at selv om elevene kan velge arbeidsoppgaver fra arbeidsplanen, er det lite medvirkning i den forstand at de er trukket med i planlegging og gjennomføring av undervisninga. Det siste er essensielt om en ser elevmedvirkning i lys av teorien om kategorial dannelse (Klafki 2001) der ett av måla jo er å utvikle evnen til medbestemmelse.

Det ene aspektet ved dette er altså arbeid med danningas målsetting: Autonomi, medbestemmelse og solidaritet. Det andre er lærernes innsikt i elevens situerte literacy og den betydning det har for hvorvidt innholdet kan kobles til elevens erfaringsverden og skape læring.

I undersøkelsen min framkommer det dessuten at bare hver fjerde lærer opplever at elevene tar faglig initiativ. Dette kan tyde på at norskundervisninga i ungdomsskolen i for liten grad makter å treffe elevene der de er, at lærerne ikke i tilstrekkelig grad makter å skape meningsfylte læringssituasjoner som stimulerer til læringsdeltakelse. Ei anna forklaring kan være at elevene har erfaringer fra tidligere skoleår som gjør at de ikke har utviklet slik aktiv atferd. Betydningen av elevenes innflytelse på egen arbeidssituasjon er fremhevet i flere sammenhenger (Klafki 2001, Dale og Wærness 2003). Elevenes muligheter til å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa, er dessuten lovfesta, blant anna i Opplæringslova § 1-2, § 9a og i FNs konvensjon om barnets rettigheter, artikkel 12, nr 1. Jo eldre eleven er, jo mer omfattende kan medvirkningen være. Elevenes innsikt i egen læring, og medvirkning i undervisningsplanlegginga, kan være med på å styrke elevens læring gjennom å utvikle tro på seg selv, evnen til å engasjere seg og ta bevisste valg (Klafki 2001). Å gi rom for og oppmuntre elevene til å ta faglig initiativ, kan være en viktig motivasjonsfaktor, men også en kilde for læreren til kunnskap om elevens interessefelt og faglige nivå/forståelse.

På den annen side; når ungdomsskolelærerne i utvalget opplever at elevene deres i stor grad trives i norsktimene, kan det tyde på at disse lærerne evner både å inngå relasjoner til elevene og lede elevgrupper og dermed legger vekt på noen sentrale faktorer med betydning for elevenes læring (Skolverket 2006, Nordenbo m.fl 2008). Men dette alene er ikke tilstrekkelig for å stimulere til faglig utvikling. Skal en lykkes med å føre eleven fram til dypere innsikt må skolen klare å støtte opp om eleven, slik at han engasjerer seg aktivt i læringsprosessen (Solstad 2004). Lærerens ansvar for å støtte opp om elevens læringsprosess

gjennom å skape interesse og engasjement fremheves her som sentralt, og det kan ses som én indikasjon på at dette har lyktes, om eleven tar faglig initiativ. Solstad gjør seg til talsmann for at eleven kan stimuleres og støttes til selvvirksomhet (autonomi) i møte med faget. Også når læreren sammen med elevene planlegger hvordan en kan vite om det bestemte læringsmålet er nådd, synes lærerens arbeid å styrke denne utviklinga (Klafki 2001, OECD 2005). Sentrale tema for lærersamarbeid i empirien er knytta til fag og faglige opplegg, problematferd, elevvurdering, tverrfaglig arbeid og tilpassa opplæring. Lærerne "mine" vurderer imidlertid elevenes trivsel som større enn motivasjonen for å lære, men begge deler ser ut til å være tilstede. Dette kan tyde på at lærerne er gode på å skape relasjon til elevene, men kanskje ikke like gode på å bruke denne relasjonen i læringssammenheng og som drivkraft i elevens faglige selvvirksomhet.

Også foreldersamarbeidet er nevnt i Opplæringslova § 1-2. I Forskrift til opplæringslova kapittel 3, slås det fast at foreldre skal ha informasjon om undervisningsmål og de skal kunne delta i reelle drøftinger om skolens utvikling. Lærersvara i KIO-undersøkelsen tyder på at lærere som ofte diskuterer sitt arbeid med kollegaer også diskuterer det med foreldre. Talla kan videre forstås slik at ikke ofte, men i alle fall "av og til" inviteres foreldre til diskusjon om forhold knytta til undervisninga i klassen, blant anna hvordan lærerne skal arbeide med problematferd og tilpassa opplæring.

Nesten alle "mine" norsklærere mener foreldrenes bakgrunn påvirker elevens læring. Dette synes i neste omgang ikke å resultere i at lærerens arbeid kjennetegnes av et tett samarbeid med hjemmet. Undersøkelsen min viser, i likhet med andre undersøkelser, at foreldrene kun av og til involveres i lærerens arbeid. I følge Nordahl (2007), skjer det relativt ofte at lærerne foretar sosiale konstruksjoner og kategorisering av foreldre, gjennom å betegne dem som enten ressurssterke eller ressursvake. Jeg mener det er lett å tenke at eksistensen av slike oppfatninger, om de så forble uutalt, hemmer et reelt samarbeid. I materialet jeg har studert, er det ikke data som mer direkte sier noe om medvirkningsgrad/ kvalitet i skole-heim-samarbeidet, men av andre data fra KIO-undersøkelsen, fremkommer det at foreldre på alle trinn totalt sett opplever å ha fra liten til middels grad av innvirkning på sine barns undervisningsopplegg. De opplever derimot ikke at skolen stiller for høye krav til deres deltakelse (Halse og Haug 2008:34). Johnsen (2008) som også har forsket på KIO-data og som særlig har studert data fra foreldre til barn som strever på skolen, fant at foreldrene mener at det gis for mye lekser. Det kan bety at foreldrene i KIO-undersøkelsen tenker på krav til deltakelse som noe annet enn å hjelpe barnet med lekser.

Alt i alt kan dette tyde på at læreren har et ubrukt rom for samhandling med foreldre. Funna kan være uttrykk for at et kjennetegn ved lærernes arbeid er at de oppfatter foreldre

som vesentlige aktører som påvirker elevenes prestasjoner, samtidig som de fastholder at det er læreren selv som holder hånd om læringssituasjonen og styrer arbeidet med norskfaget.

En mulig forklaring kunne være at mange lærere mangler tilstrekkelig faglig fordypning eller er for bundet til læreboka og dermed mangler en oversikt som skal til for å kunne diskutere variasjon og tilpassing til elevens erfaringer ut over lærebokas kontekst, en annen mulighet kan være det motsatte, lærerne vurderer det slik at de gjennom sin utdannelse selv best vet hvordan undervisninga bør legges opp og at de kjenner elevens erfaringsverden godt nok.

Det er under halvparten av ”mine” lærere, 30, som opplever at mange foreldre viser interesse for hva som foregår på skolen. Der kan tyde på at det også kan være en tredje mulig forklaring på det som synes som en avstand mellom foreldrenes og lærernes opplevelse: Foreldrenes svar kan gjenspeile en idyllisering av eget engasjement i skolesaker; de ønsker å framstå som mer aktive enn de faktisk er. Kanskje er en forklaring at så lenge det går bra, overlater foreldre gjerne barnas skoledag til skolen. Alme (2005) fant imidlertid at det ikke nødvendigvis var slik at spesialundervisningstilbudet til en elev ble utformet sammen med foreldrene. Johnsen (2008) fant at foreldre i KIO-materialet gjennomgående er fornøyd med skolen, men at foreldre til barn som strever, deler seg i to grupper; foreldre til barn som mottar spesialundervisning opplever å ha medvirkning, mens foreldre til barn som strever og ikke får spesialundervisning, opplever å ikke bli tatt på alvor.

Nesten alle norsklærerne i ungdomsskolen som svarte på min undersøkelse, mener at det er tettere skole-heim-samarbeid rundt elever som får spesialundervisning enn rundt de andre. Men det gjelder for alle at oppvekstmiljø og literacy er tett knytta sammen i elevens læring (Sfard 1998). Som Nordahl (2007) og Johnsen (2008) mener jeg at læreren gjennom et tettere samarbeid rundt ulike elever, også de som strever, kan bidra til å skape felles forståelse mellom heim og skole av hvordan eleven lærer.

Det er skolen og lærerne som er pålagt hovedansvaret for å minske en eventuell usikkerhet som ser ut til å råde omkring hva foreldrenes medvirkning kan innebære i arbeid med elevens læring (Kramvig 2007, Bæck 2008). En slik usikkerhet kan være en av årsakene til manglende medvirkning. Den samme usikkerheten kan godt være tilstede når det gjelder elevenes innflytelse i hvordan de skal arbeide, men ansvaret hviler på læreren og skolen også når det gjelder elevmedvirkning. Dette ansvaret forsvinner ikke om elevene eller foreldrene ikke selv tar initiativ eller viser interesse for skolearbeid, slik tendensen er i KIO-materialet. Begge sider ved lærerarbeidet ser ut til å virke inn på elevenes læring.

5.2 Lærerarbeid og egenutvikling

Lærerens pedagogiske og faglige utdanning ser ut til å være en faktor som påvirker elevenes læring (Nordenbo m.fl 2008). Alle lærerne i denne undersøkelsen har lærerutdanning, en del har faglig fordypning i norsk og spesialpedagogikk. Funnene tegner imidlertid et bilde av at andre faktorer etter lærernes egen oppfatning, har hatt større betydning for lærerens utvikling enn grunnutdanninga og videre formell utdanning har: Personlig refleksjon og samarbeid med kollegaer betegnes som de viktigste kildene til utvikling av et større antall lærere enn antallet som opplever grunnutdanninga som den viktigste. Funn i andre undersøkelser (Jensen 2007) tyder på at dette handler om trekk ved lærerkulturen, sammenlignet med andre yrkesprofesjoner; lærernes egen læring er først og fremst basert på personlige erfaringer, arbeid med faget og erfaringsutveksling med kollegaer. Mange av ”mine” lærere har lang erfaring fra lærerarbeidet.

I teorien om kategorial dannelse og kritisk konstruktiv didaktikk er lærersamarbeid fremhevet som en forutsetning for at skolens arbeid med elevenes læring skal være dannende. Klafki (2001) argumenterer for at lærere gjennom sin utdanning må lære at undervisningsplanlegging og undervisningsanalyse må foregå i lærergrupper, og så langt mulig under medvirkning fra elevene (ibid:297ff). To aspekt kan nevnes her: Lærers arbeid med indre differensiering i heterogene grupper og arbeidet med å realisere danningas mål om autonomi, medbestemmelse og solidaritet for alle elevene. Her er det også aspekter ved læringsmetaforene (Sfard 1998) som kan trekkes fram. I teorien om legitim perifer deltakelse, et typisk eksempel på sosialt fokuserte teorier, anvender Lave og Wenger (1999) eksempler fra kulturer i Sør-Amerika og Asia; for å vise hvordan individ enten vokser opp i eller oppsøker sosiale miljø som bringer dem inn i en bestemt yrkespraksis gjennom deltakelse, selv om dette ikke innebærer en formell utdanning.

Samarbeidet lærere i mellom (Fig 4-2, s 40) kan dermed, gitt lærernes egen vektlegging av hva praktisering i yrket betyr, trekkes frem som et mulig eksempel på læring som kan forstås i lys av deltakermetaforen (Sfard 1998). Situert læring kjennetegnes av at den skjer der og da, uavhengig av pedagogisk tilrettelegging og gjerne i tilknytning til et konkret problem (for eksempel atferdsproblem som da blir objektet i samtalen) og mellom likeverdige parter. Dyktige lærere eller lærere med erfaring eller faglig tyngde veileder/råder mindre erfarne kollegaer og er modeller for dem. Dette samarbeidet kan by på alternativ forståelse, alternativ til lærerens egen forståelse, av hva som er nødvendige nye ferdigheter i egen klasserompraksis.

Hvilken retning lærerens utvikling tar, avhenger av om skolen har en analyttisk tilnærming til kollegiets muligheter for å lære sammen. I beste fall kjenner kollegiet sine

verdier og sin historie og de kan kommunisere bevisst rundt hva dette betyr for nykommeres mulighet til læring. Nykommere gis både mulighet til å "absorbere" kollegiets læreratferd, normer og holdninger, og samtidig får de rom til å utvikle seg til fullverdige deltakere, påvirke læreratferden, normene og holdningen i kollegiet - og i neste omgang selv være veteraner for nye nykommere. Alt dette ville være trekk en kan kjenne igjen i teorier som forklarer læring som deltakelse (ibid). Imidlertid er det ingen selvfølge at det er en slik ramme rundt samarbeidet i et kollegium. Tvert imot viser enkelte undersøkelser at nykommere i et lærerkollegium synes å få lite veiledning sammenligna med andre yrkesgrupper (Caspersen og Wigum Frøseth 2008). I verste fall kan de også oppleve å enten måtte tilpasse læreratferd, normer og holdninger mot bedre vitende, eller være i vedvarende opposisjon til et etablert kollegium av veteraner som mener de vet best. Dersom personlig utvikling begrenser seg til eget kollegium, innebærer det en fare for en kommunikasjon som skaper og opprettholder sin egen forståelse og som fortolker innspill fra andre systemer ut i fra sitt eget systems forståelse (Luhmann i Bachmann 2005). Både personlig refleksjon og kollegaveiledning kan innebære en fare for begrensninger i egen utvikling. Refleksjon over egen praksis kan selvsagt bidra til økt bevissthet, men innebærer en fare for at refleksjonen, i alle fall hos en lærer som ikke lykkes i sentrale ferdigheter som relasjonsbygging og klasseledelse, blir preget av rasjonalisering like mye som av selvutvikling. Faren er at ens egen forståelse opererer i lukka sløyfer hvis en kun bruker seg selv eller sitt vanlige miljø og ikke kobler seg til andres tanke- og erfaringsverden. I en svensk undersøkelse fant en at mangelen på tilfang av forskningsbasert kunnskap, kunne innebære at faktorer som virker positivt inn på elevens læring, ikke fanges opp og tas inn i lærerarbeidet (Ekholm 2005).

En forklaring på lærernes preferanse for praksisnær læring, er kanskje at det er dette som er lettest tilgjengelig i lærerens arbeidshverdag. Spørsmålet er om dette alene er kilder egnet til å skape kvalitet i undervisninga. Jeg vil mene at det er kilder som like gjerne bidrar til å fastholde en praksis som å endre den.

Her vil jeg, på linje med Haustätter og Sarromaa (2008), hevde at lærerutdanninga er det som først og fremst kan legge grunnlaget for en økt interesse for en vitenskapelig tilnærming til å reflektere over og forstå egen praksis, og dermed sikre at slike holdninger og ferdigheter er et kjennetegn ved lærerens arbeid.

5.3 Oppsummering og konklusjon

Innledningsvis i denne oppgava ble problemstillinga "Hva kjennetegner norsklærernes arbeid på ungdomstrinnet", reist. Lærerens arbeid kjennetegnes først og fremst av å være bredt anlagt og dreier seg både om planlegging og gjennomføring av undervisning, om samarbeid for å få dette til, og om faglig og pedagogisk utvikling. Politiske føringer skal forstås og

forsøkes omsatt i praksis, dette er også en del av lærerarbeidet. Hvordan læreren utfører arbeidet sitt er av avgjørende betydning for elevens læring.

Sfard (1998) mener at læring kan forstås som enten grunnleggende individuell eller grunnleggende sosial. Dette kommer til uttrykk i læringsmetaforene, tilegnelse og deltakelse som innebærer svært ulike forståelser av hva læring er. Tilegnelsesmetaforen har fokus på hva som skjer i elevens hode, enten eleven arbeider alene eller i felleskap med andre. Det er hva eleven sitter igjen med av etterprøvable kunnskap som knyttes til læring. Deltakermetaforen er opptatt av forholdet mellom den situasjonen læring skjer i og eleven, hvordan læringssituasjonen innvirker på deltakernes mulighet til å lære sammen med andre, likeverdige. Sett i lys av disse metaforene, tegner funnene i undersøkelsen min et bilde av lærerens arbeid som klart orientert mot at elevene skal tilegne seg kunnskap gjennom kognitiv bearbeidelse av felles lærestoff, dette er også den metaforen som har felles røtter med skolen som institusjon (ibid) og som til syvende og sist preger hva elevene blir prøvd i gjennom avgangsprøver. Også om eksamen skjer som gruppearbeid, er det primært en individuell kognitiv utvikling som måles. Det kan være fokus på sosiale kriterier i vurderingen av elevarbeid, men læringssituasjonen og hvilken innvirkning den har hatt på eleven, er sjelden tatt i betraktning.

Klafkis teori om kategorial dannelse (2001) legger særlig vekt på relevans i undervisninga, både i forhold til at innholdet møter elevens erfaringsverden og at individet gjennom sin utvikling, formes i samspillet mellom individet og kollektivet. Skal dannelse skje må undervisninga berøre den enkelte og være for alle. Målet med dannelsen er autonomi, medvirkning og solidaritet. Sett i lys av en bred forståelse av prinsippet om tilpassa opplæring og at begrepet kan forstås som sammenfallende med Klafkis teori om kategorial dannelse (Backmann og Haug 2006), viser funnene i min undersøkelse at norskundervisninga helst foregår i heterogene grupper, noe som i følge Klafki (2001) styrker læringa for alle elevene.

Norsklærerens arbeid på ungdomstrinnet kjennetegnes av at undervisninga skifter mellom felles gjennomgang og individuelt arbeid, og i følge klasseromobservasjonene i KIO (Eikrem m.fl 2009) av at det er mer felles gjennomgang på ungdomstrinnet enn i lavere klassetrinn. Dette kan forstås som uttrykk for at læring knyttes til tilegnelse gjennom individuell kognitiv bearbeidelse av inntrykk, formidling og informasjon – dette betyr ikke nødvendigvis at lærerne bevisst har tenkt slik. Svar fra lærerne i mitt materiale viser noe mer variasjon i arbeidsmåtene enn observasjonene finner, også her kan ”overrapportering” i lærernes egne beskrivelser være en mulig forklaring.

Norsklærerne føler seg i ulike grad kompetente til å gi ulike elevgrupper, som i økende grad er en del av skolens felleskap, et godt læringsutbytte. De elevene lærerne i minst grad

opplever at de lykkes med, er de minoritetsspråklige elevene. Det er en klar tendens til at arbeid med de minoritetsspråklige elevene kjennetegnes av lav selvtillit hos læreren og mange opplever denne delen av arbeidet som ei stor utfordring. Et annet kjennetegn ved lærerens arbeid som kan synes å få konsekvenser for disse elevene, er at lærerne bruker mye tid på gjennomgang av nytt stoff og på å rettlede enkeltelever, og har liten tid til samtale med hver enkelt elev. Dette sammen med at det er lite muntlig aktivitet i faget, kan se ut til å hemme særlig de minoritetsspråklige elevene. Sagt med læringsmetaforene (Sfard 1998) for øye, blir konsekvensen at det synes å være få muligheter for de minoritetsspråklige elevene å få sosial praksis i muntlig norsk i undervisninga.

Til tross for en tendens til lav selvtillit i arbeidet med de minoritetsspråklige elevene, er det også et kjennetegn ved lærerens arbeid at mange opplever at de lykkes godt med å gi elevene på ungdomstrinnet tilpassa norskopplæring. Her kan det synes å ligge en motsetning, eller en mulighet for at lærerne i min undersøkelse utelukker enkelte elevgrupper når de snakker om tilpassa opplæring, slik Fylling og Rønning (2007) observerte i Modellprosjektet.

Samtidig er det vanlig at lærerne opplever å ha elever som etter deres mening burde fått spesialundervisning, men ikke får det. Oftest er forklaringa at foreldrene ikke ønsker spesialundervisning for barnet eller at elevene ikke tilkjennes rett fra PPT. Det er også vanlig at lærere uten relevant utdanning har spesialundervisning, og langt flere lærere enn de som har spesialpedagogisk utdanning, mener at de har tilstrekkelig kompetanse til å gi elever med spesialundervisning godt faglig utbytte. Oppsummert tyder dette på at norsklærerens arbeid kjennetegnes av lav selvtillit i arbeidet med minoritetsspråklig ungdom og høy selvtillit når det gjelder arbeid med ungdommer med spesialpedagogiske behov. Et typisk kjennetegn ved arbeidet med spesialundervisning synes videre å være større tilpassing til elevens forutsetninger, annet materiell, andre arbeidsmåter og tettere oppfølging av eleven. Spesialundervisning kjennetegnes ikke entydig ved mer erfarne eller kompetente lærere, eller større engasjement i elevene enn det som ellers er vanlig. Her er det spredning i svarene.

Lærerens arbeid synes videre å kjennetegnes av at det meste av undervisningstida går til arbeid med faget. Praksis synes å være farga av en smal forståelse av tilpassa opplæring, nemlig som individretta arbeidsmåter, og arbeidsplaner ser ut til å være viktige hjelpemidler for å få til dette. Det kan se ut som undervisningsplanlegging i noe større grad kjennetegnes av at det lages arbeidsplaner som inneholder oppgaver elevene skal gjøre, heller enn konkrete læringsmål som beskriver hva de skal kunne, selv om et flertall av lærerne sier at de bruker arbeidsplaner som inneholder læringsmål. Norskundervisninga synes å framstå som relativt lærerstyrt, med lite rom for medvirkning.

Verken elevene eller foreldrene selv ser ut til å være involvert i avveininger knytta til undervisningsplanlegging i særlig stor grad, og jeg vil hevde at det kan være en sammenheng

mellom dette og det at norsklærerne på ungdomstrinnet sjelden opplever at elevene tar faglig initiativ. Elevene lytter mye på læreren, litt på hverandre og arbeider deretter individuelt.

Lærerens arbeid ser også i stor grad ut til å kjennetegnes av at valg av faginnhold er knytta til lærebøker, og lærebøkene synes dermed å ha større innflytelse i arbeid med undervisningsinnholdet enn LK06 med sitt rom for autonome, didaktiske overveielser knytta til elevenes erfaringer og behov. En forklaring er at læreboka ofte på en systematisk og oversiktlig måte hjelper læreren til å ha oversikt over innhold og progresjon.

KIO-undersøkelsen er på mange sentrale områder en replikasjon av andre undersøkelser fra norsk skole. På den ene sida styrker dette undersøkelsens validitet og representativitet. På den andre sida må en ta høyde for at et aspekt ved replikasjonen kan knyttes til at spørreskjemaet er utviklet i og for nåtidens paradigme i tenking omkring skole og læring (Shadish, Cook og Campbell 2001:30, Luhmann 1990a, Hagen 1997) og dermed ikke fullt ut klarer å fange opp et mulig mangfold i lærernes praksis. Bevisstheten om at det alltid vil være mer å se, enn det en ser i øyeblikket, har blitt tydeligere for meg gjennom dette arbeidet.

Hvorvidt elevenes læring står i fokus i lærerarbeidet på ungdomstrinnet, må ses i sammenheng med hva ungdomsskoler som system fokuserer på. Lærerne snakker ikke om elevenes læringsresultat i medarbeidersamtaler med rektor. Rundt tre fjerdedel av lærerne mener dessuten at skolen ikke har faste prosedyrer for oppfølging av deres behov for kompetanseheving, og det kommer fram at det som har hatt størst betydning for utviklingen i lærerens eget arbeid, er personlig refleksjon og kollegasamarbeid. Dette mener de fleste lærerne har vært viktigere enn grunnutdannelsen og anna formell utdanning.

Tendensen i mine funn peker i retning av at ett av kjennetegna ved norsklærernes arbeid på ungdomstrinnet, er at det på enkelte punkt er relativt tradisjonelt. Dette kommer til uttrykk gjennom bruken av lærebøker, lærerens gjennomgang av nytt lærestoff i samla klasse og elevenes individuelle bearbeiding. At det brukes mest tid til aktiviteter i samla klasse, har i følge Haug (2004a) vært tilfelle så lenge dette har vært undersøkt. Klafki (2001) argumenterer for at en slik arbeidsform styrker elevenes muligheter til å lære bedre enn om de er i homogene grupper. I evalueringa av R97 som er oppsummert i NOU 2003:16, viste det seg også at lærerens arbeid er mer tradisjonelt på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Samtidig avdekket evalueringa at det foregår mer kollegialt samarbeid enn før og at det er god kontakt mellom lærer og elev (ibid). De samme kjennetegnene finner jeg i min undersøkelse.

Når det gjelder lærernes oppfatning av hvordan deres egen utvikling best fremmes og hvordan de legger til rette for elevenes læring, synes det å sprike. Lærerne beskriver det kollegiale samarbeidet som sin viktigste kilde til egenutvikling, viktigere enn utdanning og

faglitteratur. De overfører ikke denne erfaringa til arbeidet med elevenes læring; klasseromarbeidet synes ikke å være basert på at elevene kan lære best gjennom utstrakt samarbeid med sine medelever.

Slik lærerne beskriver arbeidet sitt, synes de imidlertid å være gode på det relasjonelle. De opplever at elevene trives i stor grad.

Selv om mine funn ikke gir grunnlag for bastante konklusjoner, viser de en tendens til at lærerens arbeid først og fremst kjennetegnes av skolens felles røtter med tilegnelsesmetaforen (Sfard 1998, Lave og Wenger 1999) når det gjelder hvordan læring forstås. Det synes å være mindre fokus på element knytta til elevens sosiale praksis og selve læringssituasjonens innvirkning på læring. Jeg vil hevde, slik Sfard også gjør, at lærerne trenger begge metaforene. Det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet ivaretar ulike sider av arbeidet med elevenes læring. Gjennom et vidt syn på hva som er av betydning, styrkes lærerens repertoar til å møte et mangfold av elever med et mangfold av muligheter.

Klafkis teori om kategorial dannelse (Klafki 2001) løfter fram relevansen ved undervisningsinnholdet og elevens innflytelse på undervisningsplanlegginga som sentrale element i lærerens arbeid. Etter at godkjenningsordninga av læreboka opphørte, er det opp til læreren å vurdere kvaliteten av de læreverken som tas i bruk. Jeg lurar på om det ville være en kvalitetssikring i lærerens arbeid dersom det ble utviklet nasjonale standarder for hva som er gode lærebøker med tanke på mangfold og også på å utvikle elevenes evne til autonomi, medbestemmelse og solidaritet.

Lærerens arbeid er et resultat av at dialektisk forhold mellom fokus og standarder i lærerutdanninga, skolepolitiske føringer og lærernes egne forutsetninger. I St.meld. 31 2007-2008 oppsummeres det at det fokuset blant anna PISA-undersøkelsene har satt på elevenes læring, synes å ha bidratt til sterkere faglig fokus i skolen. Dette viser at lærerne får til endringer når hensikten med disse er tydelige og forståelige. Gjennom ei grunnutdanning som har fokus på oppøving i vitenskapelig tenkemåte om lærerpraksis, vil lærerens evne til å lokalisere faktorer av betydning i egen praksis, kunne styrkes.

Sammendrag

Tema i denne studien er lærerens arbeid. Fokuset på lærerens betydning for elevenes læring har vært tydelig både i forskning og i Kunnskapsløftet. En gjennomgang av rundt 70 undersøkelser på sammenhengen mellom lærerarbeid og elevenes læring, avdekker at der finnes noen manifeste ferdigheter eller kompetanser hos lærere som påvirker elevens læring positivt (Nordenberg m.fl.2008). Slike ferdigheter er knytta til lærerens evne til å inngå relasjoner og lede klassen, og til lærerens didaktiske og faglige kompetanse. Kvalitetsutvalget slår fast at hensikten med skole er at elevene skal lære. For å lykkes med dette må skolen møte et mangfold av elever med et mangfold av utfordringer og muligheter. Opplæringa skal være tilpassa slik at alle elevene kan utvikle seg og lære. Et sentralt fag i arbeidet med identitetsutvikling og danning, er norskfaget (Utdanningsdirektoratet 2006) og rapporten Framtidas norskfag fastslår betydningen av at de ulike fagplanene i norsk får et felles grunnlag.

Jeg å finne ut mer om norsklærernes arbeid. Hvordan beskriver lærerne arbeidet sitt og hvordan opplever de å lykkes? Som utgangspunkt i undersøkelsen spurte jeg: Hva kjennetegner norsklærerens arbeid på ungdomstrinnet?

Spørsmålet er forsøkt besvart gjennom en kvantitativ undersøkelse. For å finne svar på problemstillinga, valgte jeg å knytte meg til KIO-prosjektet ved Høgskulen i Volda. Her hadde jeg tilgang til en database med svar på spørreskjema utforma til lærere med norskundervisning på ungdomstrinnet. Spørreskjemaet spør etter mange sider ved lærerarbeidet og svarene er sett i lys av kunnskap vi har om læring, tilpassa opplæring og klasseromforskning.

Undersøkelsen viser at lærerarbeidet er sammensatt og at kollegasamarbeid er mer utbredt enn samarbeid mellom lærere og foreldre/elever. Norsklæreren veksler mellom kollektive og individuelle arbeidsmåter og ser dermed ut til å plassere seg mellom en relativt individfokusert matematikklærer og en mer kollektivt fokusert engelsklærer. De kollektivt innretta øktene består for en stor del av at elevene lytter og av spørsmål/svar og dialog mellom lærer og elever. Det er lite muntlig aktivitet i norsktimene, noe som kan se ut til å ramme minoritetsspråklige elever i særlig grad. Få lærere opplever at elevene ofte tar faglig initiativ. Lærebok og arbeidsplaner er viktige redskaper i lærerarbeidet. Samarbeid med elevene/foreldrene om hva som bør være undervisningas innhold, ser ikke ut til å være veldig utbredt i lærerens arbeid. Lærerne synes å ha høy selvtillit på at de gir god tilpassa opplæring og på sitt arbeide med elever med spesialpedagogiske behov. De uttrykker lavere selvtillit når det gjelder arbeidet med de minoritetsspråklige elevene. Lærerne ser ut til å være gode på det relasjonelle aspektet, de fleste opplever at elevene trives.

Som utgangspunkt for å forstå og analysere lærersvarene, har jeg valgt ut teorier knytta til læring og didaktikk. Sfards læringsmetaforer, ulike teorier om tilpassa opplæring og Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk og teori om kategorial danning har stått sentralt. Læringsmetaforene gir et innblikk i hva slags assosiasjoner som knytter seg til ulike teorier om hva læring er, og som dermed får konsekvenser for hvordan lærerarbeid utformes i praksis og hvordan det forklares i forskningssammenheng. Læring kan forklares både som individuell, kognitiv aktivitet og som en situert aktivitet der læring lokaliseres i relasjonen mellom elev, sosial kontekst og aktivitet. Lærerens arbeid synes å være basert på en forståelse av læring som en kognitiv, individuell bearbeiding. Klafkis teori om kategorial dannelse legger vekt på et dialektisk samspill mellom innhold og arbeidsmåter, mellom individ og kollektiv i utviklinga av elevenes autonomi, medbestemmelse og solidaritet. Disse egenskapene eller ferdighetene utvikles i følge Klafki ved at undervisningsinnholdet har relevans for alle elevenes erfaringer. Danningen av den enkelte skjer i samspill med andre. Gjennomgående forklarer teorien hvorfor lærerarbeidet som resulterer i meningsfylt og mangfoldig læringsarbeid der elevenes erfaring har betydning, medfører læring og utvikling. Teorien om kategorial dannelse har klare fellestrekk med begrepet tilpassa opplæring og kan forstås som ulike grader av tilpassing til individet, der spesialundervisning er den mest tilpassa formen. Det kan også forstås som skolens kollektive arbeid med elevenes læring og tilrettelegging av et mangfold av muligheter og utfordringer i selve læringssituasjonen slik at alle elevene har noe å strekke seg etter og bidra med.

Lærerens arbeid synes på noen områder å være tradisjonelt anlagt; som bruken av lærebøker og felles gjennomgang i klassen kombinert med individuelt arbeid. På den annen side viser denne studien at kollegasamarbeid er viktig og det synes å være gode relasjoner mellom lærere og elever. Min undersøkelse er på mange måter en replikasjon av tidligere undersøkelser. Dette kan være et uttrykk for at en ikke stiller de ”nye” spørsmålene som kan avdekke andre sider ved lærerens arbeid.

Litteraturliste

- Alme, (2005) *Korleis er elevar og foreldre si oppleving av omlegging frå spesialundervisning til tilpassa opplæring?* Volda: Høgskulen i Volda.
- Arnesen, A.L og Solli, U. (2003) *Differensiering og tilpasset opplæring*. HiO-rapport nr 11/2003. Oslo
- Bachmann, K. og Haug, P (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Egset trykk.
- Bachmann, K. og Haug, P (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring. I *Kompetanse for tilpasset opplæring*, Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bachmann, K. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I Imsen, G. (red.), *Det ustyrlike klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K.E. (2005) *Læreplanens differens: Formidling av læreplanen til skolepraksis*. NTNU Doktoravhandling.
- Bakken, A., mfl (2008) *Er det skolens skyld?* NOVA- rapport nr. 4
- Birkeland, S.R. (2007) *Arbeidsplaner – en arbeidsmåte for alle? En studie av relasjonen mellom arbeidsplaner og elevenes mestringsopplevelse*. Agder: Høgskolen i Agder.
- Bjørnsrud (2004), *Kvalitetsutvalgets NOU 2003: 16 I første rekke, med fokus på inkluderende skole, drøftet i forhold til didaktisk relasjonstenkning*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Blazevski, J.Ll. (2006) *Teacher efficacy for supporting student motivation*. Michigan: Univerity of Michigan.
- Bråten, Ivar (2002) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (red) Oslo: Cappelen akademiske
- Byrhagen, K.N. mfl (2006): *Frafall i videregående opplæring. Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. SØF-rapport nr 8.
- Bæck, U-D.K (2008). *Læringsmiljø og kulturelle møter i skolen*. Rapport til forskningsrådet.
- Caspersen, J. og Frøseth, M.W. (2008): *Tilbakeblikk på utdanningen – yrkesaktivitet, mestring av yrket, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen* . HiO-rapport 2/08.
- Dale, E.L (1992) *Pedagogikk og samfunnsforandring 2*, Oslo: Ad notam
- Dale, E. L. & Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Dale & Wærness (2006) *Sosialisering og oppdragelse i skolens læringsmiljø*. I Johansen, J og Sommer, D (red) *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Olga Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Eikrem, B.O. m.fl. (2009) *English, Mathematic and Norwegian on the timetable. A collective or an individual experience?* KIO- prosjektet www.hivolda.no/kio 29.3.2009.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J.B. (2005): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. En innføring. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekholm, M. (2005) Att fånga kunnandet om lärande och undervisning - Sammanfattning om villkoren för skolledare och lärare att ta del av systematisk framtagen kunskap om utbildningsverksamhet. *Departementsserien 2005:16*. Utbildningsdepartementet.
- Engelsen, B.U (2008) *Kunnskapsløftet Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*, rapport nr 1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Falch, T. og L.R. Naper (2008) *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*. SØF-rapport 1/08
- FNs konvensjon om barnets rettigheter
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf, lastet ned 13.05.09
- Formativ vurdering <http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=2673&epslanguage=NO> , 21.1.09.
- Formålsparagraf i skolen fra 1.1.2009, lasta ned 27.3.2009 fra
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875
- Fylling, I og Rønning, W (2007). *Modellutvikling eller idedugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning"* NF-rapport nr. 6/07.
- Fylling, I (2007). Tilpassing for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I Haug, P og Bachmann, K (red), *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Universitetsforlaget 2007
- Freire, P (1999) *De undertryktes pedagogikk* Oslo: Ad Notam
- Gilje, N. og Grimen, H (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* .Oslo : Universitetsforlaget
- Greeno, J.G., et al (1996) Cognition and learning. I D.C. Berliner og R.C. Calfee (Eds.) *Transfere on trial: intelligence, cognition and instruction* (pp.99-167) Norwood, NJ: Ablex.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilmærminger i samfunnsforskningen. I Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, Oslo: Universitetsforlaget

- Gundem, B.B. (1998) *Skolens oppgave og innhold*. En studiebok i didaktikk, 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hallie, J. Visible learning . *A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Taylor & Francis, 2009.
- Halliday, M.K.A. (1996) Literacy and linguistics: A functional perspective. In *The Language of Science*. Volum 5 in the Collected Works of M.A.K. Halliday. ed. J Webster. London: Continuum.
- Halse, Ø. og Haug, P. (red.) (2008) *Prosjektet Kvalitet i opplæringa (KIO) Tilbakemelding til skulane*. Notat nr.4. Volda: Høgskulen
- Hagen, R. (1997) ”*Functional Differentiation and Integration*” Lund: Upublisert paper. Workshop on Differentiation and Integration.
- Haug, P. (2003b) Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, vol 40 nr 2/2003. ISSN : 0906-219X.
- Haug, P (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Haug, P. (2007). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen, Caspar Forlag AS.
- Hausstätter, R. & Sarromaa, S. (2008). Finsk skole og den finske læreren. I *Spesialpedagogikk nr 6*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Hausstätter, R. & Sarromaa, S. (2008). Hva er finsk spesialpedagogikk? I *Spesialpedagogikk nr. 7*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Helsinkideklarasjonen, <http://www.etikkom.no/retningslinjer/helsinkideklarasjonen>, lastet ned 3.5.08
- Holmberg, J.B. (2006): ”*Elev og lærerrollen i tilpasset opplæring*” (kompendium). Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Holmberg, J.B. m.fl (2008) *Tilpasset opplæring ved starten av kunnskapsløftet*. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen i *Spesialpedagogikk nr.6*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Holter, H. og Kalleberg R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* Publisher: Universitetsforlaget (Scandinavian University Press) 1996.
- Hægeland, T. m.fl. (2004) *Pupil achievement, school resources and family background*. Oslo : Statistics Norway
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4.7. og 10.trinn*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Imsen, G. (2004). Hva driver de med i timene? Kateterstyrte og elevaktive praksisformer i grunnskolen. I Imsen, G. (red.), *Det ustyrige klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jahnsen, H. m.fl (2007) *I randsonen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Jensen, K. (2007) Pro-Learn: Profesjonslæring i endring. Resultatframstilling i mars 2007. http://www.pfi.uio.no/prolearn/docs/prolearn_resultat_2007.pdf , lastet ned 15.5.2009.
- Johnsen, Å.A. (2008) *Foreldre til elever som strevar si oppleving av samarbeidet mellom heim og skule*. Volda: Høgskulen i Volda
- Kalland, R. (2008) *Flerkulturelle perspektiv i lærebøker – en nødvendighet for tilpasset opplæring?* Volda: Høgskulen i Volda.
- Kerlinger, F.N. og Lee H.B. (2000) *Foundation of Behavioural Research, fourth edition*. Forth Worth, Tex.: Harcourt Brace Javanovich College Publ.
- Kjærnsli, M., m.fl (2004) *Rett spor eller ville veier? Norske elevers pretasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pedagogikk. Utvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001) *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2002) "Kategorial dannelse" i E.L. Dale (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (1993) Skoleutvikling som trosbekjennelse. Om retorikk og realiteter innen nyere norske skoleutviklingsstrategier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* .Volum 77 (4-5)
- Klette, K. (red). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd.
- Klette, K. (2007a) Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift, nr.4*.
- Kleven, T.A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Kramvig, B. (2007). Fedres involvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «*Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school*». Norut as, rapport 05.
- Kristiansen, A. (2007) *Lik rett til kunnskap: en epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial seleksjon i utdanning*. Universitetet i Tromsø: Doktorgradsarbeid.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. In Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds.), *Teaching as a Reflective Practice*. The German Didaktik Tradition. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lagerstrøm, B.O. (2007). Kompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2005/2006. SSB Rapport 2007/21.
- Lave, J og Wenger, E. (1999): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK:Cambridge University press.

- Lie, S., et al. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Programme for International Student Assessment og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Luhmann, N. (1990a) *Political Theory in the Welfare State*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Mjøs, M.(2006) *Skreddersøm, målsøm og hyllevare: Spesialundervisning, tilpasset opplæring og ordinær undervisning i en inkluderende skole*. Trondheim: Paper til 2. nasjonale forskningskonferanse om forskning om funksjonshemming.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr 6. Oslo: universitetsforlaget.
- Muijs, D & Reynolds D (2002) Teacher's beliefs and behaviours: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, vol 37 (2) pp 3-15.
- Muijs, D & Reynolds D (2003) student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation* , 9 (3), p 289-314.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1998) *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: NOVA
- Nordahl T. og M. A. Sørli (1998): *Problematferd i skolen. Hovedrapport fra prosjektet "Skole og samspillsvansker"* Rapport 12 A/98. Nova.
- Nordahl, T (2000) *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Nordahl, T. (2003) *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: NOVA Rapport 13/03
- Nordahl, T. (2004) Realisering av tilpasset opplæring – utfordringer og muligheter. *Skolepsykologi*, nr 4.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA Rapport 19/05.
- Nordahl, T (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordenbo, S.E. m.fl (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU 1995: 18”og for øvrig kan man gjøre som man vil”
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1995/NOU-1995-18.html?id=140365> ,
 lastet ned 3.4. 09

- NOU 2003: 16. *I første rekke – Forsterket grunnopplæring for alle*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077> ,
 lastet ned 8.5.2009.
- Nilsen, S. (2005). Spesialundervisning i skolen som ledd i tilpasset opplæring. I Befring E. og Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- OECD (2005) *Formative Assessment Improving learning in secondary classrooms*.
- Ogden, T. (1998) *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova, <http://www.skoledata.net/Lover/Opplæringslova/opl-00.htm>, lastet ned 10.mai 2009
- Ottosen, A.L. (2009) Kunnskapsløftet - konservativ eller radikal restaurasjon? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr 2. Oslo: Universitetsforlaget.
- PISA og PIRLS (2006)
http://www.udir.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Leseresultater_PISA_og_PIRLS.pdf , 18.5.09.
- Pisa (2006). www.regjeringen.no , lastet ned 4.12.07
- Pisaundersøkelsene http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_73702.aspx ,
 12.3.2009.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Ringsmose, C. & Buch-Hansen, L. (2007). Udviklingshæmmede og demokrati.
Specialpædagogik nr. 2.
- Rønning, M (2008) *Discussion Papers No. 566*, November 2008 Statistics Norway, Research Department.
- Ruyter, K.W. (red.) (2003). *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelen forlag AS.
- Schleimacher, F. (1959) *Ausgewählte pædagogische Schriften*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Sfard, A. (1998) On Two Metaphors for learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, Vol 27, No 2, pp 4-13
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campel, D.T. (2001) *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston : Houghton Mifflin Company
- Shavelson, R.J. (1973) What is the basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, Vol. 24, No. 2, 144-151

- Sjøvoll, J. (2009) Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring, i *Spesialpedagogikk 2*.
- Skogen, K (2005) *Spesialpedagogikk – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2009) Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid. I *Spesialpedagogikk nr 1*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Skoleverket (2006): *Lusten och möjligheten – Om lärarens betydelse, arbetssituasjon och förutsetningar*. Rapport 282. Stockholm:Edita
- Skaalvik, E.M (2000) Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tiltak. *Spesialpedagogikk*. Artikler fra forskningsprogrammet ”*Spesialpedagogisk kunnskap- og tiltaksutvikling (1993.98)*”
- Solli, K. (2005) *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solli, K. (2008) Spesialundervisning i grunnskolen 2008: et felt på frammarsj eller på stedet hvil? I *Spesialpedagogikk nr 5* Oslo: Utdanningsforbundet.
- Solstad, K.J. (red) (2003). *Likeverdig skole i praksis*, NF-rapport nr 4/03.
- Strømstad, m.fl. (2004a) *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- St.meld. nr 16 (2006-2007).og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> , lastet ned 15.5.09.
- St.meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> , lastet ned 15.5.09
- St.meld. nr. 48 (1996-97) *Om lærarutdanning* http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-48_1996-97.html?id=191285 , lastet ned 15.5.09
- St.meld. nr. 23 (1997-1998) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/Proposisjonar-og-meldingar/Stortingsmeldingar/19971998/Stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480> , lastet ned 15.5.09.
- St.meld nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> , lastet ned 15.5.09.
- Strandkleiv, O. I. og Lindbäck, S. O. (2005): ”*Tilpasset opplæring, nå!*”. Oslo: Elevsiden DA.
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tøssebro, Jan (2006), Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I Tøssebro J. og Ytterhus B.(red): *Funksjonshemmete i skole og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Framtidas norskfag – språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Rapport.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and Society*. New York : Harvard University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema til lærerne.



Spørreskjema til lærere

Kommune nr:																		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
																		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skole nr.												1	2	3	4	5																				
												<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Tilsett:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60						
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						

Del I: Fylles ut av alle lærere ved skolen

- Skjemaet skal leses av maskin.
- Bruk svart eller blå kulepenn.
- Ikke skriv utenfor feltene. Bare feltene blir lest.
- Kryss av slik ☒. Krysser du feil, fyller du hele feltet med farge slik ☐.
- Lever ikke kopi av skjemaet. Bare originalt skjema kan leses maskinelt.

1. Kjønn Kvinne ☐ Mann ☐
2. Alder 20 - 25 år ☐ 26 - 30 år ☐ 31 - 40 år ☐ 41 - 55 år ☐ 56 år eller mer ☐
3. Ansettelsesforhold ved skolen Fast ☐ Midlertidig ☐
4. Stillingsprosent inneværende år Under 50 % ☐ 50 - 75 % ☐ 76 - 99 % ☐ 100 % - ☐
5. Hvor har du din grunnutdanning fra?
(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg)
- Lærer(høg)skole - allmennlærerutdanning ☐
- Lærer(høg)skole - førskolelærerutdanning ☐
- Universitet ☐
- Annen høgskoleutdanning ☐
- Har ikke lærerutdanning ☐
6. Hvilket utdanningsnivå har du?
(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg)
- To-, tre- eller fireårig utdanning fra høgskole / universitet ☐
- Adjunkt / cand. mag. ☐
- Lektor / master ☐
- Annet ☐
7. Hvor mange års praksis har du totalt som lærer? 0-2 år ☐ 3-6 år ☐ 7-14 år ☐ 15 år eller mer ☐
8. På hvilket klassetrinn har du hoveddelen av undervisningen i år? 1.-4. trinn ☐ 5.-7. trinn ☐ 8.-10. trinn ☐

9. Hvor mange studiepoeng (vektall) har du med relevans for hvert av disse skolefagene/områdene?
(Sett ett kryss for hver linje)

	0 stp (0 vt)	1-15 stp (1-5 vt)	15-30 stp (6-10 vt)	31-60 stp (11-20 vt)	61-90 stp (21-30 vt)	91 stp eller mer (31 vt eller mer)
Norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KRL.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturfag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst og håndverk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mat og helse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesialpedagogikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Hvor mange timer per uke underviser du i disse fagene/på disse områdene? (Dersom det varierer, ta utgangspunkt i en typisk uke. Sett ett kryss for hver linje for de aktuelle fagene/områdene.)

	0 min	1-90 min (0-2 timer à 45 min)	91-180 min (2-4 timer à 45)	181-270 min (4-6 timer à 45)	Mer enn 270 min (Mer enn 6 timer à ..)
Norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KRL.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturfag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfag.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst og håndverk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mat og helse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesialundervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Har ledelsen ved skolen faste prosedyrer for oppfølging av ...
(Sett ett kryss for hver linje)

	Ja	Nei	Vet ikke
innføringen av ny læreplan (LK06)?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elevenes læringsresultater?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hvordan det går med undervisningen din?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dine behov for kompetanseheving?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hvor ofte har du hatt medarbeidersamtale med ledelsen på den skolen du nå arbeider ved?
(Sett kun ett kryss)

Har hatt minst en samtale det siste året.....	<input type="checkbox"/>
Har hatt minst en samtale de siste 3 år.....	<input type="checkbox"/>
Har hatt medarbeidersamtale for mer enn 3 år siden.....	<input type="checkbox"/>
Har aldri hatt medarbeidersamtale.....	<input type="checkbox"/>

13. Dersom du har hatt medarbeidersamtale, hvor sentrale var følgende temaer i siste samtale?
(Sett ett kryss for hver linje)

	Svært sentralt	Sentralt	Mindre sentralt	Ikke tema
Hvordan det går i undervisningen din.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvordan elevene dine gjør det faglig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvilke behov du har for kompetanseheving.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dine framtidsplaner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Administrative problemstillinger.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Beskriv etterutdanningstilbud du har deltatt på siden august 2006 (ved innføring av ny læreplan)
(Sett tre kryss for hvert utdanningstilbud du har deltatt på; ett for varighet, ett for innhold og ett for nytteverdi.
Har du deltatt på flere separate tilbud om samme tema, svar for det siste du har deltatt på.)

Tilbud/tema	Varighet		Innhold			Nytteverdi			
	Dagskurs	Kurs/arbeid over tid	Mest faglig	Mest didaktisk	Både faglig og didaktisk	Svært nyttig	Nyttig	Lite nyttig	Ikke nyttig
Læreplanarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisasjonsutvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KRL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Naturfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samfunnsfag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunst og håndverk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mat og helse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesialundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Hvor viktige har disse kildene vært for din utvikling som lærer?
(Sett ett kryss for hver linje)

	Ikke viktig	Litt viktig	Viktig	Svært viktig
Grunnutdanning som lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglitteratur / fagtidsskrift / forskningsrapporter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Systematisk / formell vurdering av egen praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personlig refleksjon over egen praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kolleger (via samtaler / diskusjoner / observasjoner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekstern veiledning (mentor, coach)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltakelse i formell kompetansegivende utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltakelse på konferanser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etterutdanning / kurs / seminarer / skolebesøk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre medier (f.eks. aviser, Internet, radio, TV, romaner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Hvor ofte diskuterer du følgende tema med dine lærerkollegaer?
(Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Hvordan en skal arbeide med ...					
fag og faglige opplegg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tverrfaglighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
klasseledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elevvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tilpassa opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spesialundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
problematferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Har du de to siste årene hatt elever som etter ditt syn har hatt behov for spesialundervisning, men som ikke har fått det?

(Sett ett kryss)

	Ja	Nei	Vet ikke
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Hvis du svarte ja ovenfor, hva tror du har vært årsakene til at disse elevene ikke fikk spesialundervisning?
(Sett kryss der det passer)

De foresatte ønsket det ikke	<input type="checkbox"/>
Var usikker og tok ikke opp spørsmålet	<input type="checkbox"/>
Skolen hadde holdningen at en skal "vente og se" an utviklinga	<input type="checkbox"/>
Saka/ene gikk ikke videre fra skoleadministrasjonen	<input type="checkbox"/>
Det ble ikke tilrådd etter sakkyndig vurdering	<input type="checkbox"/>
Andre årsaker	<input type="checkbox"/>

19. Hvor ofte hender det at ...

(Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
det er to lærere i din klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
klassen er delt (med egen lærer for hver del)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enkeltelever har med egen lærer i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enkeltelever har med egen assistent i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enkeltelever er ute av klassen med egen lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enkeltelever er ute av klassen med egen assistent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Hvor ofte forekommer det at ...

(Sett ett kryss for hver linje)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
du diskuterer med foreldre / foresatte					
hvordan du i klassen bør arbeide med ...					
fag og faglige opplegg?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tilpassa opplæring?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
spesialundervisning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
problematferd?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Hvordan forstår / praktiserer du «lekser» / «leksearbeid»?

(Sett kryss for de alternativene som er relevant for deg)

Lekser / leksearbeid er ...

oppgaver / aktiviteter utvalgt av læreren som eleven skal arbeide med	<input type="checkbox"/>
oppgaver / aktiviteter som eleven selv velger ut fra egne læringsmål/arbeidsplan	<input type="checkbox"/>
en kombinasjon av disse	<input type="checkbox"/>

Lekser / leksearbeid ...

foregår hjemme	<input type="checkbox"/>
foregår på skolen	<input type="checkbox"/>
foregår både hjemme og på skolen	<input type="checkbox"/>

22. Hvor enig er du i følgende uttalelser om arbeidsplaner?

(Sett ett kryss for hver linje dersom elevene bruker arbeidsplan)

	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
Et informasjonsskriv til eleven / foreldre om arbeid på skolen / leksearbeid i en avtalt periode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En liste over skriftlige / muntlige oppgaver eleven skal arbeide seg igjennom til avtalt tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Et selvinstruerende tidsavgrenset arbeidsprogram med læringsmål som gir rom for lærerveiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Bruker ikke
arbeidsplan Individuell plan
- kun for ett fag Individuell plan
- for flere fag Felles plan
- kun for ett fag Felles plan
- for flere fag
23. Hvilken type arbeidsplan bruker du? ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

24. Hvor enig er du i følgende uttalelser om arbeidsplanen som hjelpemiddel?

(Sett ett kryss for hver linje dersom elevene dine bruker arbeidsplan)

Arbeidsplanen er først og fremst et hjelpemiddel til ...

kontroll; få innsyn i hva eleven har gjort
av arbeid på skolen / leksearbeid

Helt
enig Noe
enig Noe
uenig Helt
uenig

☐ ☐ ☐ ☐

motivasjon; gi eleven anledning til å gjøre
egne valg i arbeid på skolen / leksearbeid

☐ ☐ ☐ ☐

tilpassing; gi eleven en tilpasset opplæring
(mengde, vanskegrad, arbeidsmåter og læringsmål)

☐ ☐ ☐ ☐

informasjon / kommunikasjon; gi eleven / foreldre /
foresatte informasjon om arbeid på skolen / leksearbeid

☐ ☐ ☐ ☐

regulering av tidsbruk; gi elevene anledning til å
arbeide i eget tempo

☐ ☐ ☐ ☐

ansvarliggjøring; kontrakt mellom elev og lærer
om arbeidet som skal gjennomføres

☐ ☐ ☐ ☐

25. Vurder hvor enig du er i følgende uttalelser om tilpassa opplæring:

(Sett ett kryss for hver linje)

I tilpassa opplæring er det viktigste at fellesundervisningen
passer for alle elever

Helt
enig Noe
enig Noe
uenig Helt
uenig

☐ ☐ ☐ ☐

I tilpassa opplæring er det viktigste at alle elever får
individuelle undervisningsopplegg

☐ ☐ ☐ ☐

Jeg klarer å gi elevene mine ei god tilpassa opplæring

☐ ☐ ☐ ☐

26. Hvor enig er du i følgende uttalelser om elevenes faglige utbytte:

(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg)

Foreldrenes bakgrunn (f.eks. utdanning, jobb,
interesse for skolen) påvirker elevenes faglige utbytte

Helt
enig Noe
enig Noe
uenig Helt
uenig

☐ ☐ ☐ ☐

Jeg har den kompetanse jeg trenger til å gi

minoritetsspråklige elever et godt faglig utbytte

☐ ☐ ☐ ☐

Jeg har den kompetanse jeg trenger for å gi

elever som trenger spesialundervisning et godt faglig utbytte

☐ ☐ ☐ ☐

27. Hvordan skiller spesialundervisning seg fra annen undervisning?

(Sett ett kryss for hver linje)

	Svært enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig
Større tilpasning til elevens forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre mål for skoleåret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet innhold	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet undervisningsmaterieell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre undervisningsmetoder/arbeidsmåter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren har større erfaring med spesialundervisning.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren har større engasjement i elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tettere relasjon mellom lærer og elev.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren har mer formell kompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mer bruk av arbeidsplaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tettere oppfølging av eleven.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tettere samarbeid hjem-skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærer får mer veiledning fra PPT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Vi ber deg ta stilling til påstandene nedenfor, om samarbeidet med PPT.

(Sett ett kryss for hver linje)

	Helt Enig	Delvis enig	Delvis uenig	Helt uenig	Vet ikke
Ansatte ved PPT har en sentral rolle som veileder knyttet til spesialundervisning ved vår skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolen har et nært samarbeid med PPT rettet mot enkeltelever.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansatte ved PPT er sentrale støttespillere når det gjelder tilrettelegging på systemnivå (skole, klassenivå)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har et stabilt og godt forhold til PPT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Vurder hvor enig du er i følgende uttalelser:

(Sett ett kryss for hver linje)

	Helt enig	Noe enig	Noe uenig	Helt uenig
Jeg trives godt med jobben min som lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste elevene mine trives godt på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De fleste elevene mine er godt motiverte for skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreplanen (LK06) er en god plan å basere undervisningen på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min undervisning er ikke påvirket av læreplanen (LK06)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsplaner er ikke egnet som hjelpemiddel i det faglige arbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del II

Fylles ut av lærere som underviser i engelsk, matematikk eller norsk

30. Hvor lang tid tror du elevene dine vanligvis trenger for å gjøre leksene / leksearbeidet i det enkelte fag pr uke? (i antall minutter)

(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Gir ikke lekser	Mindre enn 15 min	15-30 min	31-60 min	61-90 min	Mer enn 90 min
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Hvordan bruker du læreboka / lærebøkene i undervisningen i disse fagene?

(Sett ett kryss for de fagene du underviser i. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Som det primære utgangspunkt	Som et supplement	Bruker ikke lærebok
Engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Tenk deg en typisk uke med undervisning. For hvert av fagene du underviser, ranger de fem aktivitetene nedenfor etter hvor mye av undervisningstiden som går med til hver aktivitet.

(Ranger ved å fordele fem kryss pr fag, ett i hver kolonne på hver sin linje. I aktiviteten «Annet» samler du alt som ikke kan sies å være inkludert i de fire andre aktivitetene. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

I engelsk går tiden med til:

	Mest	Nest mest	Middels	Nest minst	Minst
For- og etterarbeid med lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomgang av nytt fagstoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid med oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulike typer prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I matematikk går tiden med til:

	Mest	Nest mest	Middels	Nest minst	Minst
For- og etterarbeid med lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomgang av nytt fagstoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid med oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulike typer prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I norsk går tiden med til:

	Mest	Nest mest	Middels	Nest minst	Minst
For- og etterarbeid med lekser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gjennomgang av nytt fagstoff	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeid med oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ulike typer prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Hvor ofte gjør du dette sammen med dine lærerkollegaer?

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Diskuterer hvordan en skal undervise i et spesielt tema ...					
i engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeider om å utarbeide undervisningsmateriell ...					
i engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observerer andre lærere når de underviser ...					
i engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Hvor mange av foreldrene / de foresatte ...

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget)

	Ingen	Få	Noen	Mange	Nesten alle
opplever du som interessert i det som skjer på skolen ...					
i engelsk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
deltar aktivt i faglige aktiviteter ved skolen ...					
i engelsk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
er samarbeidspartner i utformingen av lokale læreplaner ...					
i engelsk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Hvor ofte forekommer det at ...

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
du diskuterer innhold og arbeidsmåter med foreldre / foresatte ...					
i engelsk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du diskuterer elevens faglige prestasjoner med foreldre / foresatte ...					
i engelsk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du informerer foreldre / foresatte om elevens arbeid ...					
i engelsk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
du diskuterer hvordan eleven trives i på skolen med foreldre / foresatte ...					
i engelsk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Hvor ofte forekommer disse situasjonene i din undervisning?

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Lærer underviser klassen / en større gruppe av elever når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærer underviser en eller to elever når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene arbeider i grupper når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene arbeider individuelt når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene tar faglig initiativ når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Hvor ofte arbeider elevene dine med disse oppgavetypene i timene?

(Sett ett kryss for hver linje dersom du underviser i faget. Svar med utgangspunkt i det klassetrinnet du har krysset av for i spørsmål 8.)

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Utfyllingsoppgaver, når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppgaver som eleven skriver svar på i egen bok når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Åpne oppgaver (f.eks. problemløsning, kommunikative øvelser og tekstsaking) når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppgaver som det finnes svar på i læreboken når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppgaver som krever innhenting av informasjon utenfor læreboken når vi har ...					
engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Hvor enig er du i følgende uttalelser om elevenes faglige utbytte:

(Sett ett kryss for hver linje som er aktuell for deg)

Helt enig Noe enig Noe uenig Helt uenig

Det er en stor utfordring å gi minoritetsspråklige elever et godt faglig utbytte ...

i engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Minoritetsspråklige elever presterer på linje med de øvrige elevene ...

i engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gutter og jenter får samme faglige utbytte av undervisningen ...

i engelsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i matematikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Del III

Fylles bare ut av lærere som underviser i matematikk på ungdomstrinnet

39. Hvor enig er du i følgende uttalelser om elevbøker (regelbøker) i matematikk?

(Besvares kun dersom du underviser matematikk på ungdomsskolen. Sett ett kryss for hver linje.)

Helt enig Noe enig Noe uenig Helt uenig

Elevbøker i matematikk er et godt hjelpemiddel for de fleste elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene bruker elevbøkene som et hjelpemiddel på alle prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevbøker i matematikk gir elevene falsk trygghet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg må ofte minne elevene mine om å skrive det jeg har gått gjennom på tavlen inn i elevbøkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene samarbeider om hva de skal skrive inn i elevbøkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene bruker lang tid på å lage elevbøkene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innholdet i elevbøkene i matematikk bør være ...							
det som læreren skriver på tavlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eksempler på oppgaveløsninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forklaringer til begreper hentet fra læreboken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
forklaringer til begreper formulert med egne ord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hjertelig takk for hjelpen!